

**Bibliothèque
et Archives
nationales**

Québec



La présente publication en ligne est une fusion de plusieurs fichiers PDF reçue en dépôt légal et archivée par Bibliothèque et Archives nationales du Québec.

Version visionnée sur le site Internet d'origine le 7 avril 2009.

Section du dépôt légal

LA RECONNAISSANCE DE VISAGES CHEZ DES ADULTES PRÉSENTANT UN RETARD MENTAL PROFOND

Céline Bonnaud, Frank Jamet, Dominique Déret et Corinne Neyt-Dumesnil

Notre objectif est d'étudier comment les adultes handicapés mentaux profonds traitent et organisent l'information au cours d'une tâche de reconnaissance de personne. Nous avons appliqué le subtest « Reconnaissance de personnes » du K-ABC (test d'efficience intellectuelle) à un groupe de 13 adultes handicapés mentaux profonds. Les principaux résultats ont mis en valeur la capacité des sujets de s'adapter à une épreuve standardisée du K-ABC et sont compatibles avec le modèle de Bruce & Young (1986). Cette épreuve met en évidence que le traitement facial de l'adulte handicapé profond est identique à celui de l'adulte « normal », au moins en ce qui concerne les visages inconnus. Il témoigne d'une capacité limitée de la mémoire à court terme.

Si des auteurs se sont intéressés récemment aux processus du développement cognitif des enfants déficients sensoriels ou mentaux (Adrien *et al.*, 1992; Adrien *et al.*, 1994; Asselin de Beauville & Paour, 1992; Bertrand & Grubar, 1992; Douet & Braban, 1994; Vergniaud, Déret & Jamet, Soumis), plus rares sont ceux qui se sont consacrés à l'étude du fonctionnement intellectuel des adultes handicapés mentaux dans le cadre des théories du traitement de l'information (Bertrand, Déret & Jamet, 1998).

Dans la vie quotidienne, la reconnaissance des visages constitue une opération de toute première importance sur le plan relationnel. Cette opération hautement complexe est effectuée en moins d'une seconde. Elle est de meilleure qualité que la reconnaissance d'autres objets. La classe d'objets «visages humains» est,

parmi les différentes catégories d'objets au sein desquelles une véritable individualisation est nécessaire. Les individus sont amenés à discriminer le plus grand nombre de spécimens différents. En outre, tous les objets de cette classe sont foncièrement semblables pour ce qui concerne la structure générale. Ce n'est que l'appréhension subtile des détails qui les différencient (et des relations entre ces détails), qui en permet la reconnaissance individuelle.

Dans le cadre de l'approche développementale, les travaux montrent que le processus de décision faciale est opérationnel très précocement (Bushnell, Sai & Mullin, 1989; De Schonen, Burnod & Deruelle, 1992; De Schonen, Deruelle, Pascalis & Mancini, 1994). Les mécanismes présidant l'identification d'un visage particulier sont, dès les premiers mois de vie, latéralisés à l'hémisphère droit. À partir de cet âge, l'efficacité de l'hémisphère droit repose sur des opérations de type configural alors que celles réalisées par l'hémisphère gauche sont de type analyse par traits (Benton, 1980; Sergent & Bindra, 1981). Dès les premières minutes de vie, les propriétés des mécanismes visuels font que le nouveau-né est un peu

Frank Jamet, UPRES «Cognition & Didactique» EA 2305 U.F.R. de Psychologie, Université Paris VIII, 2- Rue de la Liberté, 93526 Saint-Denis Cédex 02, e-mail : jamet@univ-paris8.fr.

plus attentif à certaines formes qu'à d'autres. Il fixe visuellement plus longtemps un schéma représentant un faciès humain qu'un schéma comportant les mêmes traits mais formant une configuration différente de celle d'un faciès. Ce système d'attention sélective permet au cerveau d'acquérir de l'information sur les formes spécifiques qui sont visuellement examinées.

Précocement, le nouveau-né reconnaît certains aspects de la structure du visage de sa mère (Bushnell, Sai & Mullin, 1989; De Schonen, Burnod & Deruelle, 1992). Confronté au visage maternelle et à celui d'une étrangère, il fixe préférentiellement celui de sa mère, alors que toute information d'origine auditive, tactilo-kinesthésique et olfactive est supprimée et que les deux visages, disposés côte à côte, demeurent immobiles et sans expression. Quelles sont les informations traitées et encodées par les sujets pour reconnaître un visage? De Schonen, Deruelle, Pascalis & Mancini (1994) ont modifié le contour extérieur de la chevelure et de la ligne de séparation des cheveux et du front en faisant revêtir à la mère et à l'étrangère un foulard de couleur neutre pâle. Si le nouveau-né a appris la configuration des traits, il doit manifester encore une préférence pour la physionomie de sa mère qui est plus familière que celle de l'étrangère. Mais aucune préférence pour l'un ou l'autre visage n'apparaît dans ce cas. Le nouveau-né apprend donc plutôt la forme de la tête et la ligne front/cheveux que la configuration interne formée par les traits.

Au cours d'une période qui commence à la naissance et se poursuit jusque vers 6 semaines, un mécanisme attentionnel introduit une légère préférence visuelle pour la structure du visage vu de face et des mécanismes mnésiques assurent la mémorisation des patterns visuels indépendamment de leur contexte d'apparition ou de leur contexte interactif de communication. Entre l'âge de 3 et 4 mois apparaît le traitement des formes et des visages qui présente des propriétés semblables à celles observées chez l'adulte. Comme chez l'adulte, l'hémisphère droit assure l'acquisition d'information configurale alors que l'hémisphère gauche assure l'acquisition d'information locale sur les composantes du visage.

Ainsi, la spécialisation hémisphérique joue un rôle critique dans le développement en permettant un traitement spécialisé des composantes configurales et locales du visage.

Les individus disposeraient «à part égale» des systèmes analytique et holistique de représentation des visages (Pacteau & Bonthoux, 1994). Néanmoins, ils les sollicitent différemment selon leurs préférences et la diversité des situations qu'ils rencontrent. L'utilisation du mode de traitement holistique augmente entre les âges de 6 et 8 ans, puis diminue de 8 à 10 ans au profit du mode de traitement analytique. Cette variabilité interindividuelle se retrouve au niveau intra-individuel. Baenninger (1994) s'est intéressé aux processus analytique et configural chez des enfants âgés de 8 à 11 ans et chez les adultes. L'auteur conclut que s'il y a des différences de performance en fonction de l'âge pour une même tâche de reconnaissance des visages, il n'apparaît aucune différence développementale dans les processus de traitement de reconnaissance des visages: les enfants comme les adultes ont tendance à s'appuyer sur des informations configurales plutôt qu'analytiques. Si le rôle des traits faciaux (nez, yeux, bouche,...) est indéniable, il ne présente pas le seul moyen de discriminer des visages.

Ainsi, il existe une série de changements développementaux dans les capacités à traiter les visages dont certains sont graduels et d'autres brusques:

- 1) Tous les traits n'ont pas la même importance dans la discrimination des visages. Si les traits internes (yeux, nez, bouche) et externes (ou de contour : cheveux, menton) ont une égale importance, dans le cas des visages inconnus, les premiers l'emportent sur les seconds dès l'instant qu'il s'agit de visages connus (Bruyer, 1990).
- 2) Cette importance différentielle varie selon les groupes ethniques considérés (O'Toole, Deffenbacher, Valentin & Abdi, 1994).

- 3) Un visage ne se réduit pas à une «liste» de traits avec leurs caractéristiques. Les relations spatiales entre ces traits sont aussi fondamentales que les traits eux-mêmes. (Bruyer, 1990; Sergent, 1984). L'analyse visuelle des visages repose à la fois sur un traitement sélectif des traits et sur leurs propriétés relationnelles et donc, sur la configuration du visage.
- 4) La reconnaissance des visages ne se limite pas seulement aux traits et aux relations spatiales entre ces traits, elle implique également la prise en compte d'informations contextuelles. Ces informations sont d'ailleurs différemment traitées par l'observateur selon qu'il s'agit de visages connus ou inconnus. Si la reconnaissance des visages inconnus est affectée de la même façon par des changements du contexte extrinsèque (paysage à l'arrière-plan) et du contexte intrinsèque (pose ou expression), celle des visages connus n'est affectée que par les modifications du contexte intrinsèque (Bruyer, 1990).

Les effets de contexte dans la reconnaissance des visages inconnus ont été étudiés par Rainis & Tiberghien (1995). Ces auteurs présentent à une population d'adultes des photographies de visages masculins inconnus, insérés dans des scènes contextuelles différentes mais homogènes (pont, parking, autoroute, rue, piste cyclable,...). Ces photographies sont différentes pour la tâche de «mémorisation» et pour la tâche de reconnaissance. Le test de reconnaissance apparaît une semaine après la tâche de mémorisation. Deux points essentiels se dégagent de ces résultats:

- 1) Les effets de contexte affectent à la fois le processus mnésique et le processus de décision;
- 2) Un contexte de reconnaissance différent de celui du contexte de mémorisation, mais qui maintient un certain degré d'association sémantique avec ce dernier, permet d'obtenir des performances mnésiques supérieures à

celles observées quand le contexte demeure inchangé entre la tâche de mémorisation et la tâche de reconnaissance.

Dans une approche cognitive du processus de reconnaissance des visages le modèle de Bruce & Young (1986) est cité comme référence. Ce modèle initial constitue une synthèse théorique des données disponibles. Parmi celles-ci, les travaux en Intelligence Artificielle visant à concevoir des programmes de reconnaissance des visages se développent et s'appuient sur ceux de la psychologie cognitive expérimentale (Bruce & Burton, 1992 cités par Bruyer, 1994). De même, l'approche connexionniste des processus cognitifs a essentiellement contribué à une meilleure compréhension des mécanismes impliqués dans l'analyse structurale des visages (O'Toole, Deffenbacher, Valentin & Abdi, 1994). Dans la même idée, Abdi & Valentin (1994) dressent un inventaire des modèles neuronaux qui ont été élaborés en vue de modéliser et de simuler reconnaissance des visages. Ils en précisent les règles de codage et de représentation ainsi que les architectures envisagées. Ils décrivent les modèles connexionnistes suivant trois dimensions: codage et représentation de l'information; type d'architecture neuronale; type de tâche simulée. Ils en dégagent cinq grands groupes de modèles:

- 1) Les auto-associateurs linéaires opérant sur des images des visages;
- 2) Les modèles à rétro-propagation opérant sur des images de visages;
- 3) Les modèles à filtres de Gabor ou ondelettes de Morlet;
- 4) Les modèles à codage géométriques;
- 5) Les modèles cognitifs à codage arbitraire ou aléatoire.

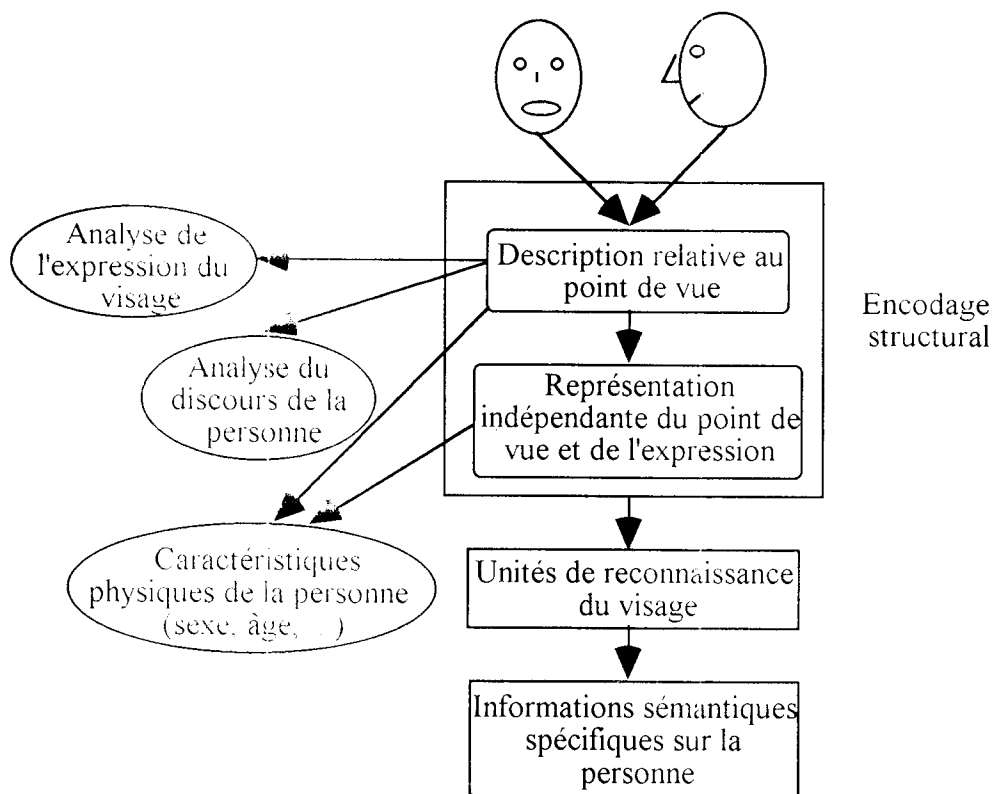
Dans l'architecture du modèle (Figure 1) de Bruce & Young (1986), on peut déceler une voie principale «obligatoire» et diverses opérations optionnelles qui ne

seront effectuées que si la tâche l'exige; ces dernières ne sont en principe pas indispensables à la reconnaissance proprement dite. La voie principale comporte deux étapes: la construction d'une représentation du visage actuellement perçu avec ses

caractéristiques de pose et d'expression, ensuite la dérivation d'une représentation du visage, indépendante de sa pose et de son expression actuelles. Cette représentation des invariants activera, si le visage est connu, une unité de reconnaissance.

Figure 1

Modèle d'après de Bruce & Young (1986)



Le système de traitement, à travers un encodage structural, doit extraire les propriétés invariantes du visage; ces propriétés se retrouvent dans les différentes vues d'un même visage et sont donc indépendantes de la pose, de la distance et de l'expression. En d'autres termes, chaque image engendre une description spécifique qui lui est propre mais le système de traitement en extrait les éléments qui leurs sont communs : une description dépendante du point de vue est d'abord élaborée de laquelle est ensuite dérivée une représentation indépendante du point de vue et de l'expression. L'encodage est défini par la transformation de l'image du stimulus en une représentation interne destinée à un stockage en mémoire aux fins d'une reconnaissance ultérieure.

Les opérations présentées s'appliquent aussi bien aux visages connus qu'aux familiers. Bruce & Young (1986) considèrent que l'individu a en mémoire une (ou un petit nombre de représentation(s)) pour chacun des visages qu'il connaît (les unités de reconnaissance faciale). La dérivation d'une représentation invariante n'a d'autre but que de construire une représentation comparable à l'une de celles existant en mémoire. Il existe des processus de simplification et de normalisation permettant la comparaison entre la représentation du visage actuellement perçu et celle stockée en mémoire lors des rencontres antérieures de ce même visage. Il y aurait en mémoire un stock, un registre, de visages connus auxquels seraient comparées les représentations dérivées des visages actuellement perçus. L'activation d'une unité de reconnaissance «signale» au système cognitif la détection, dans l'environnement, d'un visage déjà connu de l'observateur. Ce signal engendré par l'activation d'une unité de reconnaissance est capté par les informations sémantiques spécifiques à la personne rencontrée, des informations dites «biographiques» : sa profession, ses hobbies... («person identity nodes»). Contrairement aux codes sémantiques visuellement dérivables évoqués précédemment les informations sémantiques ne sont pas dérivables de l'image du visage: l'individu a simplement appris et retenu la liaison entre tel visage et telle profession. Le nom de la personne n'est pas compris dans ces informations sémantiques : un registre séparé est réservé aux noms

(«name generation») et ce pour plusieurs raisons. Un nom de personne ne se réfère qu'à une et une seule personne dans notre mémoire. Un nom de personne n'a aucune signification, il est uniquement l'étiquette arbitraire associée à une personne. L'analyse visuelle de l'image permet d'extraire des informations relatives à l'expression faciale émotionnelle (Figure 1), à ce que dit la personne si elle est en train de parler (analyse du langage émis) ou à diverses propriétés sémantiques concernant la personne mais «visuellement dérivables» comme l'âge apparent, le sexe ou le groupe ethnique.

Au regard de la littérature, nous nous sommes posés la question de savoir comment des adultes handicapés mentaux traitent l'information faciale. Plus spécifiquement, nous nous sommes interrogés sur la nature des processus de traitement de la reconnaissance des visages mis en jeu chez ces sujets. Trois opérations sont nécessaires pour aboutir à une reconnaissance efficace d'un visage : il faut extraire un certain nombre de traits, externes et/ou internes (les yeux, le nez, la bouche, les cheveux,...), il faut ensuite encoder ces informations faciales c'est-à-dire transformer l'image du visage en une représentation interne destinée à un stockage en mémoire aux fins d'une reconnaissance ultérieure; il faut enfin dépasser les transformations faciales plus ou moins complexes (taille, âge, expression, pose,...) qui s'imposent dans la vie quotidienne pour aboutir à une perception invariante du visage. Contrairement à l'adulte «normal» qui s'appuie, pour reconnaître un visage inconnu, tant sur les traits internes qu'externes, les adultes handicapés ne devraient s'attacher qu'aux traits externes (Bruyer, 1990). Le modèle théorique de Bruce & Young (1986) laisse supposer que nos sujets vont avoir une représentation centrée sur le point de vue (face, profil, 3/4) et qu'ils seront incapables d'en dériver une représentation indépendante de ce point de vue. Enfin, les visages à reconnaître subissent un certain nombre de transformations plus ou moins complexes. Une augmentation du nombre de ces transformations va engendrer une baisse des performances pour nos sujets (Ellis & Ellis, 1994).

Nous avons appliqué le subtest «Reconnaissance de personnes» de la batterie du K-ABC (Kaufman, 1994; Kaufman & Kaufman, 1993) à un groupe d'adultes handicapés profonds. Ce travail vise à identifier et à préciser comment ces sujets traitent et organisent l'information au cours d'une tâche de reconnaissance de personnes. Les questions que nous nous posons sont les suivantes : peut-on étudier la reconnaissance de visage chez l'adulte handicapé mental profond? Peut-on obtenir une mesure fiable au niveau de la reconnaissance de visage? L'augmentation du nombre de visages à reconnaître ainsi que l'augmentation du nombre d'éléments distracteurs entraîne-t-elle une baisse des performances?

MÉTHODE

Sujets

L'étude a été effectuée dans un établissement spécialisé accueillant les personnes handicapées mentales à partir de 20 ans. Le critère d'admission est le handicap mental reconnu par la COTOREP (Commission Technique d'Orientation et de Reclassement Professionnel). Les adultes, qui ont accepté de participer au test, souffrent de retard mental profond et sont considérés comme «intestables». «Personnes susceptibles d'un certain apprentissage en ce qui concerne les membres supérieurs, inférieurs et la mastication» (B.O. n°8, p. 518). Ces sujets ont du mal à exprimer une demande et à comprendre une consigne. Les troubles moteurs, les déficits neurologiques sont massifs, réduisant énormément leurs déplacements. Ils sont très souvent incontinents. Une assistance et une surveillance permanentes sont nécessaires. À l'examen psychométrique le Q.I. est inférieur à 20. À cela s'ajoutent très souvent des troubles envahissants du développement (autisme atypique). L'échantillon issu de la population d'adultes handicapés mentaux profonds accueillis dans l'institution se compose de 13 sujets (7 hommes et 6 femmes) âgés de 22 à 49 ans.

Matériel

Pour notre travail, nous avons utilisé le subtest «Reconnaissance de personnes» du K-ABC. En effet, le recours à cette tâche nous permet de disposer d'une série de 15 items de difficultés croissantes. La tâche consiste à présenter au sujet une et une seule fois, la ou les photos d'un ou de deux visages, de face, de profil ou de 3/4 profil. On lui demande de reconnaître ce ou ces visages sur une autre photo représentant un groupe de personnages en pied. Sur les 15 visages cibles les 10 items sont photographiés de face (les 7 premiers, les 9^e, 10^e, 11^e), le 8^e de profil, le 12 de 3/4 profil, le 13^e présente deux visages de face, et enfin les 14^e et 15^e, deux photos distinctes de face. Deux types de tâche sont en jeu: une de mémorisation (garder en mémoire un ou plusieurs stimuli de visages) et la seconde de reconnaissance. Cette dernière consiste à pointer la personne perçue précédemment parmi d'autres personnes nouvelles qui n'ont pas été présentées auparavant (distracteurs). Cette procédure permet d'examiner l'influence, sur les capacités de reconnaissance, d'une série de facteurs que l'on se propose d'étudier d'un point de vue quantitatif:

- 1) Effet du nombre de distracteurs;
- 2) Effet du nombre de visages à reconnaître (maximum 2);
- 3) Effet de l'expression (neutre, sourire, grimace);
- 4) Effet du point de vue (face, profil, 3/4);
- 5) Effet de la pose (buste ou corps);
- 6) Effet du degré de ressemblance entre la personne à reconnaître et les distracteurs.

Procédure

Le sujet est assis face à un classeur qui permet de

présenter les photos verticalement. L'expérimentateur se place de manière à voir les deux côtés du classeur. En plus de l'item d'exemple non coté, les items 1 et 2 sont également des items d'apprentissage. Si le sujet se trompe ou ne répond pas, l'expérimentateur lui montre la réponse correcte et lui explique. Les 15 items sont regroupés en quatre séries. Les trois premières comptent quatre items, la dernière trois items. On arrête l'épreuve lorsque le sujet échoue à l'ensemble des items d'une série. Chaque item réussi est coté 1 point. La note maximale est 15.

La plupart des personnes testées souffrant d'anxiété massive, il nous a semblé important pour que la passation s'effectue dans des conditions optimales d'évaluation de leurs capacités réelles, d'accentuer la mise en confiance tout au long de l'épreuve et le renforcement. Les exemples de renforcement et d'encouragement sont les suivants: «Tu as très bien compris le jeu», «Continues, c'est très bien». Nous nous sommes efforcés, malgré la diversité des personnes, d'utiliser la même terminologie.

Le temps de présentation des items a été porté à 10 secondes (double de l'épreuve initiale), ceci afin de palier certaines difficultés:

- . Attention parfois très labile du sujet;
- . Diminution de l'acuité visuelle (même avec correction);

- . Besoin de réassurance se traduisant par de fréquentes oeillades lancées à l'examineur;
- . Rituels venant perturber la concentration.

Les consignes utilisées sont les suivantes : «Tu vois cette personne, regarde-la bien. Prends ton temps, regarde bien son visage». Après avoir tourné la page. «Tu vas essayer de retrouver la personne que tu as vu juste avant sur cette photo». «Est-ce que tu la vois? Montre-la moi avec ton doigt». Nous sommes restés attentifs au cours de la passation du test aux signes d'anxiété ou de fatigue que pouvaient montrer les sujets. Sur 13 sujets, un seul a manifesté le désir d'arrêter.

RÉSULTATS

Les résultats observés, par sujet, varient de 2/15 réponses correctes à 15/15 (Tableau 1). Neuf sujets sur 13 obtiennent des «notes» supérieures à la moyenne (7,5). Ils réussissent donc à résoudre plus de la moitié des items proposés. Un sujet a réussi toutes les séries (15/15). Parmi les quatre sujets qui ont un score inférieur à la moyenne, un seul sujet a passé tous les items, deux ont échoué à partir de la seconde série et un sujet a désiré arrêter l'épreuve. Nous ne tiendrons pas compte de ce dernier dans l'analyse des résultats suivants.

Le taux d'erreur moyen pour l'ensemble de la tâche

Tableau 1

Nombre de réponses correctes par sujet (n = 13)

Sujets	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13
Notes	11	2	2	4	1	6	12	10	9	15	13	9	10

est de 39%. Pour les trois premières séries d'items, le taux d'erreur par série (27%, 29%, 39%) reste inférieur ou égal au taux d'erreur moyen. En ce qui concerne la quatrième série, le taux d'erreur (66%) est nettement supérieur au taux d'erreur moyen. Il faut noter que cette série est plus complexe du fait qu'elle implique la mémorisation de deux visages au lieu d'un seul. De l'item 1 à 10, le pourcentage d'erreurs varie de 8% à 42% avec pour les items 4 et 8 (fins de séries) un pourcentage maximal (42%). L'item 5 constitue l'item le mieux réussi (8% d'erreurs). A partir de l'item 11, on note une augmentation importante des erreurs qui varie de 50 à 83%, excepté l'item 12 qui comptabilise 33% d'erreurs. C'est le dernier item de l'épreuve (item 15) qui enregistre le plus fort pourcentage d'erreurs (83%).

Deux groupes de sujets se distinguent: ceux dont la performance est comprise entre 0 et 5 erreurs (G1 = 7 sujets) et ceux dont la performance varie de 6 à 13 erreurs (G2 = 5 sujets). On peut noter pour G1 que, d'une part la première réponse erronée survient à l'item 3; et d'autre part, que peu d'erreurs sont commises de l'item 4 à l'item 10 (maximum 1 erreur). Pour G2, l'erreur apparaît dès le premier item.

Lorsque l'on passe de la tâche de mémorisation à la tâche de reconnaissance, les visages à reconnaître subissent un certain nombre de transformations. Une augmentation du nombre de transformations peut engendrer une baisse des performances (pourcentage d'erreurs plus élevé) et qu'à un même pourcentage

d'erreurs correspond un même nombre de transformations (Tableau 2). Les résultats infirment cette hypothèse: nous observons une baisse notable des performances aussi bien pour une transformation que pour quatre. Le pourcentage d'erreurs peut varier de 17 à 83% pour un même nombre de transformations. Si l'on prend l'exemple d'items à deux transformations, le pourcentage d'erreurs varie considérablement d'un item à l'autre: 17% à l'item 1 et 42% à l'item 4.

DISCUSSION

L'originalité de notre recherche réside dans la passation d'un subtest «Reconnaissance de personnes» du K.ABC. En effet, peu de recherches se sont penchées sur le fonctionnement intellectuel d'adultes handicapés mentaux (Guidetti & Tourrette, 1996). Cette population est le plus souvent étudiée sous l'angle du «nursing»; le «sujet corporel» qui prime sur le «sujet pensant». Dans la littérature, il est habituel de considérer que l'âge adulte correspond à un stade final (Inhelder & Piaget, 1955) et que son profil psychocognitif est achevé. Rares sont les travaux dans le domaine de la psychologie cognitive qui abordent une approche large du développement (Crépault, 1996; Déret, 1998; Jamet, 1997). Ces différents éléments pourraient justifier d'une faible proportion d'études menées auprès de ce type de population malgré quelques travaux dans une perspective développementale (Aublé, 1992; Inhelder, 1943; Schmid-Kitsikis, 1969).

Tableau 2

Présentation des performances en fonction du nombre de transformations

Sujets	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12
Notes	4	13	13	4	9	3	5	6	0	2	6	5

Notre étude a pour but de tenter de répondre à une interrogation posée par le personnel d'un établissement spécialisé qui accueille des personnes handicapées mentales profonds à partir de 20 ans. Les déficients intellectuels sont porteurs de « limitations significatives par rapport aux normes de maturation, d'apprentissage, d'autonomie personnelle et/ou de responsabilité sociale » (B.O., n°8, p. 518). Selon ces critères, les objectifs de l'institution sont principalement tournés vers l'accueil, l'adaptation sociale et la réalisation d'un projet individualisé qui prendra en compte les potentialités et les difficultés spécifiques de chaque résident. La notion d'adaptation sociale recouvre en fait des conduites très diverses qui touchent aussi bien des conduites exigées par la vie quotidienne (utiliser des moyens de transport, faire la cuisine, être autonome) que des comportements imposés par des exigences culturelles en référence à la responsabilité personnelle et sociale (ne pas se déshabiller en public, ne pas s'automutiler et/ou faire des crises de colère). Ces « compétences sociales » renvoient donc à la capacité de se repérer par rapport à autrui et impliquent la reconnaissance de l'autre.

Parmi les outils récents, nous disposons, d'un test d'intelligence et de connaissances: le K.ABC (Kaufman, 1994; Kaufman & Kaufman, 1993) dont l'un des subtests évalue la reconnaissance de personnes. Le score de réponses correctes de nos adultes présentant un retard mental profond est nettement supérieur à la moyenne et il est obtenu par au moins 69% des sujets. On peut donc dire que notre population a la capacité de s'adapter à une épreuve du K.ABC.

En ce qui concerne le point de vue quantitatif de nos résultats, l'augmentation du nombre de visages à reconnaître ainsi que l'augmentation du nombre d'éléments distracteurs aurait dû entraîner une baisse des performances. Nous observons une baisse importante des performances à la dernière série d'items (13, 14, 15), du fait qu'il faut mémoriser puis reconnaître deux personnes au lieu d'une seule aux items précédents. Cette augmentation du nombre de visages à reconnaître nécessite de garder en mémoire un plus grand nombre de caractéristiques faciales.

Elle implique donc pour la mémoire à court terme une charge mentale plus importante. On remarque d'ailleurs que la plupart des sujets ne réussissent à reconnaître qu'une personne sur les deux présentées. Ces résultats peuvent être reliés aux modèles néopiagétiens (Case & Okamoto, 1996; Fischer, 1980; Halford, 1993) qui posent comme principe que le développement cognitif est lié à l'incidence de la mémoire. En d'autres termes, il existerait un accroissement avec l'âge de la capacité de la mémoire. Il faut, toutefois, souligner que cette baisse des performances pourrait être rapprochée d'une baisse de l'attention, particulièrement fragilisée chez ces sujets. Mais l'augmentation du nombre d'éléments distracteurs n'entraîne pas une baisse des performances. Par exemple à l'item 10 comportant le maximum de distracteurs (17), le pourcentage d'erreurs n'est que de 25%; à l'item 1, présentant le minimum de distracteurs (4), le pourcentage d'erreurs est de 33%.

En ce qui concerne les résultats d'un point de vue qualitatif, nous avons étudié l'effet de l'expression (neutre, sourire, grimace), l'effet du point de vue (face, profil, 3/4), l'effet de pose (corps, buste) et l'effet du degré de ressemblance entre la personne à reconnaître et les distracteurs mis en jeu dans les différents items du subtest «Reconnaissance de personnes». Quatre points importants sont mis en évidence:

- 1) De l'item 1 à 10, le nombre d'erreurs varie de 1 à 5. Ces performances témoignent que les transformations de point de vue (face, profil, 3/4), de pose (corps ou buste) et d'expression (sourire, grimace, neutre) n'entraînent pas la reconnaissance des visages, chez nos sujets. Si, nous supposons que les adultes handicapés mentaux profonds, contrairement aux sujets «normaux» (Bruce & Young, 1986), ne construisent pas de représentation invariante de l'image perçue, alors ils seront dans l'incapacité de traiter les transformations faciales d'expression (sourire, grimace, neutre), de point de vue (face,profil, 3/4) et de pose (corps

ou buste). Or, nous ne dégageons aucun facteur prédominant qui influencerait plus spécifiquement la performance de nos sujets à l'un ou l'autre de ces items. Par conséquent, en référence au modèle de Bruce & Young, nos sujets semblent dériver à partir de l'image perçue, une représentation invariante (indépendante du point de vue et de l'expression).

- 2) L'item 5 attire tout particulièrement notre attention puisqu'il ne comptabilise qu'une seule erreur. Cet item, situé au début de la seconde série, présente parmi les 6 distracteurs, un animal familier (chien). Ce dernier est couché sur les genoux de la personne à reconnaître. Lors de la passation, il apparaît que les sujets prêtent une attention particulière à ce distracteur. On peut penser que sa place a aidé les sujets à fixer leur attention sur la personne à reconnaître. L'animal familier a un effet facilitateur pour la reconnaissance des visages.
- 3) À partir de l'item 11, l'augmentation des erreurs est importante (8/12), excepté pour l'item 12 (4/12). Pour le seul item 11, cette baisse des performances semble pouvoir s'expliquer par l'apparition du facteur « degré de ressemblance entre la personne à reconnaître et les distracteurs ». Dans cet item, les distracteurs portent la même tenue vestimentaire et ont une couleur de cheveux proche de celle de la personne à reconnaître. Ces résultats corroborent ceux de Sergent (1984) qui observe de meilleures performances chez l'adulte lorsque le nombre de traits différents entre les visages augmente (contour, yeux, espace interne). Les sujets vont s'appuyer, pour la reconnaissance des visages, les traits extrêmes (contour, cheveux). Nous pouvons rapprocher cette capacité de l'adulte handicapé, d'une part à celle de l'enfant de deux ans qui s'appuie sur le contour extrême (Ellis & Ellis, 1994) et, d'autre part, à celle de l'adulte qui utilise aussi bien les traits internes que les traits extrêmes pour reconnaître des visages inconnus (Bruyer,

1990). Pour notre population, il semble que les traits externes ont une importance prédominante pour reconnaître les visages inconnus de l'épreuve.

- 4) De l'item 13 à 15 (dernière série), les résultats semblent témoigner d'une difficulté majeure pour les sujets puisque nous observons respectivement 6, 8, 10 erreurs sur 12.

D'un point de vue quantitatif, le nombre de personnes présentées à la tâche de mémorisation influence les performances. Mais on peut aussi, d'un point de vue qualitatif, parler d'une influence des distracteurs sur les performances des sujets. Sur les douze personnes présentées (distracteurs), six ont déjà été perçues à l'item 7 et une à l'item 4. La plupart des erreurs viennent du fait que les sujets montrent la petite fille ou le petit garçon qui était à reconnaître dans les items précédents. Ces résultats sont reliés à ce que Bruyer (1990) appelle l'effet de fréquence. La reconnaissance sera d'autant plus activée qu'elle concerne un visage fréquemment rencontré. On peut donc supposer que la reconnaissance des personnes présentées aux items précédents a été induite par cet effet de fréquence. Selon Bruyer, les unités créées provisoirement lors d'une expérience de reconnaissance épisodique de visages inconnus sont fragiles. Néanmoins une autre propriété des unités, leur sensibilité à la récurrence, compense quelque peu l'effet de fréquence et rend compte chez les adultes «normaux» d'excellentes capacités de reconnaissance des visages inconnus au cours de tests de reconnaissance épisodique.

Au cours de la passation, la majorité des sujets ne se contentaient pas de regarder la photographie mais éprouvaient le besoin de la toucher, comme si la reconnaissance passait par le «contact physique». La reconnaissance des visages est d'autant plus facile qu'elle concerne un visage psychologiquement important (amis ou membres de la famille). Une des difficultés de cette tâche réside dans l'absence de «contexte psychologique». Il est intéressant de constater que certains sujets ont rapporté aux visages inconnus les noms de personnes psychologiquement

importantes pour eux.

Cette étude nous a permis de mettre en évidence l'adaptation de l'adulte handicapé mental profond à une épreuve standardisée. Si aucun groupe contrôle ne nous permet d'établir une comparaison significative entre nos sujets, et l'enfant ou l'adulte « normal », cette recherche nous a toutefois permis de mettre en évidence : D'une part que le traitement facial de l'adulte handicapé profond est identique à celui de

l'adulte « normal », au moins en ce qui concerne les visages inconnus (en référence au modèle de Bruce & Young, 1986). D'autre part que les traits externes (contour de la tête, les cheveux) prédominent dans le traitement de la reconnaissance des visages. Enfin, lorsqu'il s'agit de reconnaître plus d'un visage, nos sujets accusent une baisse des performances qui semble témoigner d'une capacité limitée de mémorisation à court terme.

RECOGNITION OF HUMAN FACES WITH ADULTS WITH SEVERE MENTAL RETARDATION

Our objective is to study how heavy mentally handicapped adults treat and organize information during a task of recognition. We have applied the K.ABC subtest «People recognition» to a group of 13 heavy mentally handicapped adults. (K.ABC is an intellectual efficiency test). The main results have shown the subjects' ability to adapt themselves to a K.ABC standardized subtest. However, results are in accordance with the Bruce and Young model (1986). This research shows that heavy mentally handicapped adults deal with the «face treatment» the same way as «normal» adults do, at least for unknown faces and shows a limited capacity of short-term memory. This study drives us to consider the setting of activities favouring social relations construction.

BIBLIOGRAPHIE

ABDI, H., & VALENTIN, D. (1994) Modèles neuronaux, connexionnistes et numériques pour la mémoire des visages. *Psychologie Française*, 39-4, 375-391.

ADRIEN, J.L., ROSSIGNOL, N., ZILBOVICIUS, M., LATASTE, C., BARTHÉLÉMY, C., & SAUVAGE, D. (1994) Apport du K.ABC à la compréhension des troubles cognitifs présentés par les enfants autistes. In: A.S. Kaufman & Collectif (Eds.), *L'examen psychologique de l'enfant. K.ABC: pratique et fondements théoriques*, 183-193. Éditions de la Pensée Sauvage.

ADRIEN, J.L., BARTHÉLÉMY, C., BOIRON, M., DANSART, P., COUTURIER, G., SAUVAGE, D., & LELORD, G. (1992) *L'évaluation du développement mental de jeunes enfants présentant des troubles graves du développement (autismes et retards sévères) et interventions psychoéducatives*. L'intervention en déficience mentale: Congrès AIRHM. Presse Universitaire de Lille.

ASSELIN DE BEAUVILLE, E., & PAOUR, J.L. (1992) *Aspects fonctionnels de la prise d'information et de l'apprentissage incident en situation de libre exploration chez des enfants retardés mentaux et non retardés*. L'intervention en déficience mentale: Congrès AIRHM. Presse Universitaire de Lille.

- AUBLÉ, J.-P. (1992) Approche des fonctionnements intellectuels déficitaires à partir des épreuves piagésiennes de conservation. *Psychologie et Éducation*, 10, 7-31.
- BAENNINGER, M. (1994) The development of face recognition: Featural or configurational processing? *Journal of Experimental Child Psychology*, 57, 377-396.
- BENTON, A.L. (1980) The Neuropsychology of facial recognition. *American Psychologist*, 35, 176-186.
- BERTRAND, T., & GRUBAR, J.C. (1992) *La mémoire à court terme de l'enfant autistique*. L'intervention en déficience mentale: Congrès AIRHM. Presse Universitaire de Lille.
- BERTRAND, P., DÉRET, D., & JAMET, F. (1998) L'étude du raisonnement chez les adolescents déficients intellectuels: une approche cognitive. *Handicaps & Inadaptations*.
- BRUCE, V., & YOUNG, A. (1986) Understanding Face Recognition. *British Journal of Psychology*, 77, 305-327.
- BRUYER, R. (1990) *La reconnaissance des visages*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- BRUYER, R. (1994) Le reconnaissance des visages: Quoi de neuf? *Psychologie Française*, 39-3, 245-257.
- BULLETIN OFFICIEL, N° 8, 23 février 1989, 517-523.
- BUSHNELL, I.W.R., SAI, F., & MULLIN, J.T. (1989) Neonatal recognition of the mother's face. *British Journal of Developmental Psychology*, 7, 3-15.
- CASE, R., & OKAMOTO, Y. (1996) The Role of Central Conceptual Structure in the Development of Children's Thought. Monograph of the Society for. *Research in Child Development*, 246, 1-215.
- CRÉPAULT, J. (1996) *Du temps piagésien au néopiagésien: Itinéraire après 1/2 Siècle*. Colloque Jean Piaget, 15-16 novembre. Paris La Sorbonne: France.
- DÉRET, D. (1998) *Pensée logique, pensée psychologique. L'art du raisonnement*. Paris: Éditions L'Harmattan.
- DE SCHONEN, S., BURNOD, Y., & DERUELLE, C. (1992) *La reconnaissance des visages chez le nourrisson*. Courrier du CNRS: Sciences Cognitives, N° 79.
- DE SCHONEN, S., DERUELLE, C., PASCALIS, O., & MANCINI, J. (1994) A propos de la notion de spécialisation cérébrale fonctionnelle: le développement de la reconnaissance des visages. *Psychologie Française*, 39-3, 259-274.
- DOUET, B., & BRABANT, C. (1994) Application du K.ABC aux enfants sourds profonds; Illustration de l'organisation des processus mentaux dans le cas de troubles importants du langage. In: A.S. Kaufman & Collectif (Eds.), *L'examen psychologique de l'enfant. K.ABC: pratique et fondements théoriques* (pp. 195-202). Éditions de la Pensée Sauvage.
- ELLIS, D.M., & ELLIS, H.D. (1994) Développement des capacités à traiter des transformations faciales chez l'enfant. *Psychologie Française*, N° 39-3, 287-300.
- FISCHER, K.W. (1980) A theory of cognitive development: The control on construction of hierarchies of skills. *Psychological Review*, 87, 426-477.
- GUIDETTI, M., & TOURRETTE, C. (1996) *Handicaps et développement psychologique de l'enfant*. Paris: Armand Colin.
- HALFORD, G.S. (1993) *Children's Understanding*. The development of mental models. NJ: Hillsdale.
- INHELDER, B. (1943) *Le diagnostic du raisonnement chez les débiles mentaux*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- INHELDER, B. & PIAGET, J. (1955) *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*. Paris: Presses Universitaires de France.
- JAMET, F. (1997) *Raisonnement temporel: étude génétique de l'indécidabilité de l'enfant à l'expert*. Thèse de Doctorat nouveau régime, UFR de Psychologie. Université de Paris VIII-Vincennes.
- KAUFMAN, A.S. (1994) A propos de la batterie Kaufman pour l'examen psychologique de l'enfant (K.ABC): réponses à quelques questions. In: A.S. Kaufman & Collectif (Eds.), *L'examen psychologique de l'enfant. K.ABC: pratique et fondements théoriques* (pp. 21-41). Éditions de la Pensée Sauvage.
- KAUFMAN, A.S., & KAUFMAN, N.L. (1993) *Batterie pour l'Examen Psychologique de l'Enfant, Manuel d'interprétation*. Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.

- O'TOOLE, A., DEFFENBACHER, K.A., VALENTIN, D., & ABDI, H. (1994) Structural aspects of face recognition and the other-face effect. *Memory and Cognition*, 22, 208-224.
- PACTEAU, C., & BONTHOUX, F. (1994) Traitements analytiques et holistiques des visages. *Psychologie Française*, 39-3, 275-285.
- RAINIS, N., & TIBERGHIE, G. (1995) Mémoire et psychologie légale: contexte et transfert inconscient dans l'identification des visages. *Psychologie Française*, 40-3, 245-254.
- SCHMID-KITSIKIS, E. (1969) *L'examen des opérations de l'intelligence. Psychopathologie de l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- SERGEN, J. (1984) An investigation into component and configural processes underlying face perception. *British Journal of Psychology*, 75, 221-242.
- SERGEN, J., & BINDRA, D. (1981) Differential hemispheric processing of faces: methodological considerations and reinterpretation. *Psychological Bulletin*, 89, 541-554.
- VERGNIAUX, C., DÉRET, D., & JAMET, F. (Soumis). Étude de l'adaptation de l'épreuve des «Matrices Analogiques» du K.ABC à un groupe d'enfants déficients visuels. *Handicaps & Inadaptations*.

UN ATELIER DE MUSIQUE POUR PERSONNES QUI PRÉSENTENT UN RETARD MENTAL¹

Raymond A.R. MacDonald, John B. Davies et Patrick J. O'Donnell

En dépit d'une littérature abondante qui étudie le rôle thérapeutique de la musique sur différentes pathologies mentales, il subsiste un réel besoin d'évaluation empirique des méthodes d'intervention musicale (Radhakishnan, 1991). L'étude que nous présentons ici évalue les effets d'un atelier de musique chez des personnes qui possèdent un retard mental. Deux groupes de sujets participent à l'expérience: un groupe contrôle et un groupe expérimental qui reçoit un programme pédagogique et thérapeutique musical d'une durée de 10 semaines. Les résultats obtenus par le groupe expérimental révèlent de nets progrès dans les domaines des aptitudes musicales, de la communication ainsi que de la perception de ses propres talents musicaux. Un suivi longitudinal indique que les progrès du groupe expérimental persistent 6 mois après l'intervention. Ces résultats démontrent l'efficacité de cette l'intervention musicale.

INTRODUCTION

Plusieurs auteurs se sont intéressés aux populations qui peuvent être concernées par la thérapie musicale. (Aldridge, 1993; Maranto, 1991; Radhakishnan, 1991; Andsell, 1995). Radhakishnan (1991) certifie même que la musique est une thérapie indiquée pour tout individu qui a besoin d'être suivi par un professionnel de la santé publique. La thérapie musicale semble effectivement avoir des effets bénéfiques nombreux comme une baisse de l'anxiété, des progrès dans la coordination motrice et dans la capacité à communiquer (Aldridge, 1993). Cependant, beaucoup d'études qui tentent d'évaluer ces effets bénéfiques présentent des imperfections méthodologiques importantes: il n'y a pas de groupe

témoin, la taille des échantillons est petite, il existe des effets d'attente ou les méthodes d'évaluation des résultats ne sont pas valides (Radhakishnan, 1991). On remarquera aussi que ces interventions musicales, qui mettent l'accent sur la thérapie, n'accordent pas une grande importance aux progrès obtenus dans le domaine musical (Alvin, 1978; Nordoff & Robbins, 1992; Schalkwijk, 1995).

La recherche que nous présentons ici porte à la fois sur les aspects pédagogiques et thérapeutiques d'une intervention musicale dont elle tente d'évaluer l'efficacité avec une méthodologie adéquate. Elle porte sur des personnes retardées mentales. Cette population constitue en effet un important secteur d'application des interventions musicales (Aldridge, 1993; Oldfield & Adams, 1990) mais il persiste dans ce domaine un réel besoin d'évaluation empirique

Raymond A.R. MacDonald et John B. Davies, The Department of Psychology, University of Strathclyde, Graham Hills Building, 50- George Street, Glasgow, G1 1QE, e-mail: r.a.r.macdonald@strath.ac.uk. Patrick J. O'Donnell, Department of Psychology, Adam Smith Building, University of Glasgow, Hillhead, Glasgow, G12 8RT.

-
1. Cette recherche a été présentée à la première conférence européenne «Psychological theory and research on mental retardation», Aix-en-Provence, 1996.

(Wigram, 1995). Les définitions modernes du handicap mettent l'accent sur les déterminismes structurels qui limitent le développement de capacités cognitives ou motrices (Schalkwijk, 1995). Bien que ce déficit primaire soit en lui-même incurable, certaines facultés qui subsistent restent réceptives à l'enseignement. Trouver des interventions qui permettent de développer ces capacités devrait être un objectif très important pour ceux qui souhaitent améliorer la qualité de vie de ces personnes (Andsell, 1995). A ce titre, les interventions musicales pourraient être adaptées à un tel objectif en offrant aux personnes retardées mentales un environnement favorable permettant de développer leur socialisation, leurs compétences cognitives et leurs compétences motrices, ce qui, en retour, améliorerait leur vie quotidienne (Aldridge, 1993; Oldfield & Adams, 1990; Schwalkwijk, 1995; Wigram, 1995).

L'intervention musicale que nous présentons ici s'est effectuée dans un atelier qui s'appelle Sounds of Progress (S.O.P.). Cette organisation, qui a pour but de défier les représentations sociales existantes sur le handicap, encourage ses musiciens à développer au maximum leurs compétences. Au cours des séances, c'est plus l'implication de chaque membre du groupe que la performance individuelle qui était favorisée. Le cadre musical était celui du gamelan. Ce nom désigne un groupe d'instruments à percussion comprenant des gongs accordés, des métalphones, des cymbales et des batteries. Ces instruments, dont le nombre varie de 4 à 40, peuvent être trouvés partout en Malaisie (Lindsay, 1989). Dans la musique gamelan, il n'y a pas de chef d'orchestre. Les communications se font musicalement par l'intermédiaire d'un joueur de batterie qui conduit les autres musiciens. Chacun doit faire l'effort de suivre les variations de tempo. La communication dans le groupe est alors particulièrement importante. L'intérêt de l'utilisation du gamelan réside dans sa simplicité. Il n'est pas nécessaire de posséder une grande dextérité digitale pour commencer à jouer d'un instrument. Les caractéristiques du gamelan en font un outil particulièrement intéressant à employer dans le cadre de thérapies musicales et, à ce titre, des auteurs comme Sanger et Kippen (1987) ont pu observer ces

effets bénéfiques chez des personnes handicapées physiques.

Nous avons évalué les effets de cette utilisation du gamelan dans le cadre d'ateliers structurés sur quatre domaines principaux qui nous semblent particulièrement importants : la compétence musicale, la capacité à communiquer, l'estime de soi et la perception de ses propres talents musicaux. Nous nous attendions à ce que l'intervention s'accompagne d'effets positifs dans ces différents secteurs.

MÉTHODE

Participants

Au total, 40 sujets ont participé à cette étude. Ces personnes retardées mentales avaient un QI voisin de 45. Elles suivaient des cours à l'Adult Training Centre (ATC) de la région de Glasgow ou assistaient aux réunions du département de thérapie occupationnelle à l'hôpital LENNOX CASTLE. Les participants ont été répartis au hasard dans un groupe expérimental (14 hommes et 6 femmes) et dans un groupe témoin (9 hommes et 11 femmes). L'âge moyen du groupe expérimental était de 40;4 ans (écart type=0,84), celui du groupe témoin de 28;9 ans (écart type=5,28). Sur les 20 personnes du groupe expérimental évaluées en prétest, 19 ont fait l'objet d'une évaluation en post-test. De même, seules 16 des 20 personnes du groupe témoin ont pu être évaluées en post-test.

PROCÉDURE

Nous avons obtenu une approbation éthique de l'institut de recherche de Glasgow (Greater Glasgow Research) ainsi que du comité d'éthique. Tous les participants étaient volontaires et avaient la possibilité de se retirer du groupe à tout moment. Les prétest et le post-test comportaient quatre outils d'évaluation: le test Elmes de l'acquisition musicale, le Profil d'Evaluation de la Communication pour Adultes Handicapés Mentaux (CASP): 2e partie section 3

(Van der Gaag, 1988), l'échelle d'évaluation de l'estime de soi (Khalid, 1985), l'évaluation de la perception personnelle de ses propres capacités musicales. Tous les instruments utilisés possédaient de bonnes propriétés psychométriques (validité et fidélité). Après le prétest les 20 participants du groupe expérimental ont assisté à des ateliers hebdomadaires pendant une période de 10 semaines. Pour diminuer les effets d'attente, la personne qui a fait passer le post-test était différente de celle du prétest. Le groupe témoin n'a pas bénéficié de l'intervention musicale.

LES ÉPREUVES

Test Elmes du Musical Attainment

Nous avons utilisé ce test pour obtenir une évaluation objective du niveau des compétences musicales au gamelan, javanais. Ce test propose des tâches similaires à celles effectuées dans le cadre des ateliers. Sa durée de passation est d'environ 45 minutes. Il contient trois sections distinctes: Production de Rythmes Simples, Production de Rythmes Instrumentaux, Distinction de tons. Le protocole d'évaluation est présenté dans le tableau 1.

Profil d'Évaluation de la Communication pour Adultes ayant un Handicap mental (CASP)

Nous avons utilisé une section particulière (2e partie, section 3) de ce test afin d'évaluer les capacités à communiquer de nos participants. Cet instrument a été développé par Van Der Gaag (1988) en réponse aux critiques faites par différents auteurs qui affirmaient qu'il n'existe pas d'outils sérieux et valides pour faire ce type d'évaluation avec des personnes qui ont des difficultés d'apprentissage (Leuder 1988 ; Prutting & Kirchner, 1987 ; Van Der Gaag, 1989, 1990 ; Wolfock, Fucci, Gelzayd & Manz, 1991). La section que nous avons utilisée est un test pragmatique de communication qui comprend 30 questions. Elle évalue la capacité de communication au travers de situations simples (nomination et identification d'objets communs) qui

mettent en jeu un certain nombre de règles conventionnelles de communication (fixation de l'attention, compréhension des questions, utilisation d'une structure de réponse appropriée). La durée de passation est de 30 minutes. Le score maximal est de 30 points.

Évaluation de l'estime de soi et de la perception de ses propres des capacités musicales

Nous avons utilisé la technique du différenciateur sémantique mise au point par Khalid (1985) pour évaluer l'estime de soi (voir le Tableau 2). L'échelle porte sur 10 dimensions qui peuvent faire l'objet d'une cotation en 5 niveaux. Le questionnaire est simple à comprendre et la durée de passation est d'environ 15 minutes. Nous avons ajouté à cette échelle une évaluation de la perception de ses propres capacités musicales (voir le Tableau 3).

L'INTERVENTION

Les ateliers duraient approximativement une heure et commençaient par des exercices de rythme. Le but de cette mise en route était de détendre les personnes et d'installer la dynamique et la cohésion de groupe qui sont nécessaire au succès de l'atelier. On demandait par la suite aux participants de répéter des modèles rythmiques dont la complexité augmentait avec les sessions d'entraînement. L'accent était mis sur l'implication de l'individu dans le groupe et sur la conscience rythmique au travers de la participation musicale. Les besoins individuels de chaque participant étaient pris en considération. Dans certains cas, un éducateur (un ergothérapeute ou un musicien professionnel) tenait la main d'un individu et suivait le rythme avec le lui. Le soutien et les encouragements permirent à beaucoup de participants de réussir à jouer avec le reste du groupe sans aide.

RÉSULTATS

Les tableaux 4 et 5 donnent les moyennes et les écarts types des différentes variables dépendantes en

Tableau 1

Test elmes des aptitudes musicales

Production de Rythmes Simples

Le formateur tape dans les mains. Le participant fait de même et reproduit la structure rythmique en faisant attention aux variations de tempo et d'intensité. L'épreuve comporte 15 items. Chaque item fait l'objet d'une cotation en 3 points: 2 points pour une réponse correcte, 1 point pour une réponse qui ne contient que des erreurs mineures (ex.: nombre de battements correct mais mauvaise accentuation) et 0 point pour une réponse complètement erronée. Le score maximal est de 30. Le temps de passation est environ de 15 minutes.

Production de Rythmes Instrumentaux

Cette fois-ci, le sujet doit reproduire un rythme joué par le formateur sur un *Saron*. La cotation est identique à l'épreuve précédente. Le score maximal est de 30.

Distinction de tons

Cette section utilise un *Saron Barung* qui est un metallophone à une octave simple et à caisse de résonance. Il est frappé par un maillet en bois et fait partie du gamelan javanais. Deux notes sont jouées sur le *Saron*. Le participant doit dire si les deux notes sont identiques et, si elles ne le sont pas, il doit identifier la note qui était plus haute. Le formateur joue du *Saron* de telle manière que le participant ne puisse pas deviner la réponse à partir d'indices visuels. L'épreuve comporte 20 items qui sont notés 0 ou 1 en fonction de la réussite.

Tableau 2

Échelle d'estime de soi

BON	_____	_____	_____	_____	_____	MAUVAIS
TRISTE	_____	_____	_____	_____	_____	JOYEUX
AMICAL	_____	_____	_____	_____	_____	INAMICAL
STUPIDE	_____	_____	_____	_____	_____	INTELLIGENT
POPULAIRE	_____	_____	_____	_____	_____	IMPOPULAIRE
LAI	_____	_____	_____	_____	_____	RAVISSANT
GENTIL	_____	_____	_____	_____	_____	AFFREUX
AIMABLE	_____	_____	_____	_____	_____	PAS AIMABLE
SUR DE SOI	_____	_____	_____	_____	_____	PAS SUR DE SOI
GROS	_____	_____	_____	_____	_____	MINCE

Tableau 3

Perception de ses propres capacités musicales

Le formateur joue du gamelan tous les jours.	
Sur l'échelle suivante, comment évalueriez-vous sa capacité à jouer du gamelan?	
Comment évalueriez-vous votre capacité à jouer du gamelan?	
C'est la différence entre deux évaluations (capacités du formateur et capacités personnelles) qui constitue la note.	
AUCUNE COMPÉTENCE	TRÈS COMPÉTENT

Tableau 4

Notes moyennes et écarts types obtenus par le groupe témoin aux différentes évaluations en fonction de la répétition du test (TON= discrimination de tons, PRS= Production de Rythmes Simples, PRI= Production de Rythmes instrumentaux, CASP= score total du CASP, AUTO PER= différence entre la perception de ses propres capacités et celles du formateur).

	PRÉTEST		POST-TEST	
	MOYENNE	ÉCART TYPE	MOYENNE	ÉCART TYPE
TON (Maximum = 20)	7,38	3,20	8,13	3,74
PRS (Maximum = 30)	9,50	4,70	9,06	5,72
PRI (Maximum = 30)	12,69	6,99	12,50	7,74
CASP (Maximum = 30)	19,12	3,70	19,56	4,84
AUTO PER (en cm.)	10,42	3,53	10,01	3,19

fonction du test (prétest, post-test) pour les deux groupes (expérimental, témoin). Les résultats obtenus à l'échelle d'estime de soi ont été exclus des analyses car nous avons obtenu un effet plafond. Tous les sujets se sont effectivement placés dans le haut de l'échelle. En d'autres termes, ils se sentaient tous très bien, très amicaux, sûrs d'eux, etc.

Nous avons pratiqué cinq analyses de variance en

prenant le groupe comme variable intersujet (expérimental, témoin) et le moment du test comme variable intra-sujet (prétest, post-test). Les variables dépendantes étaient : la note à la production de rythmes instrumentaux, la note à la production de rythmes simples, la note à la discrimination de tons (trois scores issus du test Elmes), le score au CASP et le score à la perception de ses propres capacités musicales.

Tableau 5

Notes moyennes et écarts types obtenus par le groupe expérimental aux différentes évaluations en fonction de la répétition du test (TON= discrimination de tons, PRS= Production de Rythmes Simples, PRI= Production de Rythmes instrumentaux, CASP= score total du CASP, AUTO PER= différence entre la perception de ses propres capacités et celles du formateur)

	PRÉTEST		POST-TEST	
	MOYENNE	ÉCART TYPE	MOYENNE	ÉCART TYPE
TON (Maximum = 20)	7,87	4,96	7,00	1,48
PRS (Maximum = 30)	9,21	4,96	13,84	7,49
PRI (Maximum = 30)	13,15	5,71	20,68	8,63
CASP (Maximum = 30)	19,57	5,56	24,79	4,25
AUTO PER (en cm.)	9,20	5,17	3,26	3,43

Production de rythme simple (PRS)

L'effet de la répétition du test ainsi que l'interaction entre le test et le groupe sont significatifs (respectivement $F(1,33) = 9,62$, $p < 0,01$ et $F(1,33) = 14,05$, $p < 0,01$). L'observation des tableaux 4 et 5 montre que les performances augmentent entre le prétest et le post-test uniquement pour le groupe expérimental. Des comparaisons analytiques révèlent que l'effet de la répétition du test est uniquement significatif pour le groupe expérimental ($p < 0,01$).

Production de rythmes instrumentaux (PRI)

L'effet de la répétition du test ainsi que l'interaction entre le test et le groupe sont significatifs (respectivement $F(1,33) = 29,96$ $p < 0,01$ et $F(1,33) = 33,10$ $p < 0,01$). Des comparaisons analytiques révèlent que l'effet de la répétition du test est uniquement significatif pour le groupe expérimental ($p < 0,01$). L'augmentation des performances au prétest ne concerne que le groupe expérimental (voir Tableaux 4 et 5).

Discrimination de tons (TON)

Aucun effet significatif n'est obtenu. L'observation des tableaux 4 et 5 montre que la note en discrimination de tons varie peu entre le prétest et le post-test dans les deux groupes.

Score au CASP

L'effet de la répétition du test ainsi que l'interaction entre le test et le groupe sont significatifs (respectivement $F(1,30) = 17,24$ $p < 0,01$ et $F(1,30) = 26,60$ $p < 0,01$). Seul le groupe expérimental augmente significativement son score au test de communication entre le prétest et le post-test ($p < .01$).

Perception de ses propres capacités musicales

La différence entre les deux groupes est significative ($F(1,33) = 12,19$, $p < .01$), il en est de même pour l'effet de la répétition du test ainsi que l'interaction

entre le test et le groupe ($F(1,33) = 20,40$ $p < 0,01$ et $F(1,33) = 15,98$ $p < 0,01$). L'écart entre la perception de ses propres capacités à jouer du gamelan et la perception des capacités du formateur diminue significativement pour le groupe expérimental uniquement ($p < .01$).

DISCUSSION

Cette recherche avait donc comme objectif d'évaluer les effets d'un atelier musical utilisant le gamelan dans différents domaines qui touchent à la compétence musicale, la communication, l'estime de soi et la perception de ses propres capacités musicales. L'intervention a eu des effets bénéfiques sur la production de rythmes instrumentaux et de rythmes simples, la communication et la perception de ses propres capacités musicales. La discrimination de tons ne fait pas l'objet d'une amélioration des performances suite à l'intervention et nous obtenons un effet plafond pour ce qui concerne l'estime de soi.

Les résultats obtenus à l'évaluation des capacités musicales montrent bien que notre intervention a un effet pédagogique pour les personnes retardées mentales. Avant même que le programme soit terminé le groupe jouait des morceaux javanais qu'il était loin de savoir interpréter au tout début du projet. En dépit d'une littérature abondante qui porte sur les méthodes d'enseignement de la musique ainsi que sur leurs résultats (Durkin & Townsend, 1997), notre étude est la seule qui démontre un tel effet les personnes retardées mentales. On considère souvent que la musique est un simple passe-temps pour ces personnes et on néglige, par là même, sa dimension pédagogique. Notre recherche montre bien qu'il est possible d'induire des progrès en musique lorsqu'on soumet les personnes retardées mentales à une intervention appropriée même si elle n'augmente pas la capacité de discrimination de tons. Ce dernier résultat est probablement attribuable à la nature même du gamelan qui est composé d'une série d'instruments de percussion pré-accordés et qui donc, développe plus la compétence rythmique que la discrimination de tons. L'éducation musicale est un des aspects

importants de l'éducation des enfants dès la première année de scolarité. Nous pensons qu'elle devrait aussi être intégrée dans les programmes pédagogiques pour adultes en difficultés.

Le développement des compétences musicales s'est accompagné d'une évolution dans la perception de ses propres capacités musicales. Nous pensons que plusieurs aspects qualitatifs du projet ont joué un rôle important dans ce changement. La participation au projet était volontaire et les personnes pouvaient décider de prendre part à d'autres activités s'ils le souhaitaient. En dépit de cette liberté le taux de participation est resté élevé et beaucoup de personnes qui côtoyaient les participants dans leur vie quotidienne ont pu remarquer le plaisir qu'ils avaient à assister aux séances (voir MacDonald et O'Donnell, 1996).

La généralisation des effets bénéfiques de l'intervention musicale à un domaine comme la communication est un résultat très important. On sait combien cette dimension est essentielle pour les personnes retardées mentales. Nous nous sommes demandés qu'elles étaient les caractéristiques de l'atelier qui étaient à l'origine de ces progrès: était-ce les aspects musicaux ou le simple fait de participer à une activité de groupe? Pour répondre à cette question nous avons calculé les différences de scores entre le post-test et le prétest pour quatre variables dépendantes (le calcul n'a pas porté sur l'estime de soi et la discrimination de tons) et nous avons fait des analyses corrélationnelles sur ces nouvelles données (coefficients de corrélation par rang de Spearman). Il s'agissait de voir si les progrès obtenus dans la capacité à communiquer étaient liés à ceux obtenus dans les compétences musicales. Dans le cas contraire on aurait pu conclure que l'évolution des capacités de communication était indépendante de la nature musicale de l'intervention elle-même. Les résultats montrent que l'amélioration des capacités de communication est significativement liée aux progrès obtenus en rythmes simples ($r=.67$ $p<0,01$) et en rythmes instrumentaux ($r=.59$, $p<0,01$). Ces deux dernières variables sont également corrélées entre

elles ($r=0,63$ $p<0,01$).

De tels résultats sont compatibles avec l'idée que l'intervention musicale est directement responsable des progrès faits en communication. Pour vérifier ceci de façon plus précise, nous avons fait une expérience similaire dans laquelle d'autres personnes retardées mentales participaient à des activités collectives de cuisine ou d'art pendant 10 semaines. Les activités artistiques consistaient à réaliser une oeuvre collective (peinture de 10 m X 5 m). Les activités de cuisine consistaient en une préparation collective d'un repas que les personnes partageaient par la suite. Les participants à ces groupes ont vu la perception de leurs propres capacités culinaires et artistiques augmenter mais il n'y a pas eu de progrès significatifs en ce qui concerne la communication (évaluée par le CASP, voir MacDonald & O'Donnell, 1996). Les résultats de cette étude suggèrent donc que ce sont bien les aspects musicaux des notre intervention qui étaient responsables des progrès réalisés dans le domaine de la communication.

En conclusion, notre recherche met en avant les effets bénéfiques et variés d'une intervention musicale à partir d'une méthodologie d'évaluation appropriée. Les progrès enregistrés, qui concernent les compétences musicales et la perception de ces propres capacités musicales, se généralisent aussi aux capacités de communication. Dans un post-test à long terme effectué six mois après nous avons même pu vérifier les progrès se maintiennent dans le temps (MacDonald, O'Donnell & Dougall, 1996). Notre recherche échappe donc aux critiques qui font remarquer que les évaluations de méthodes d'interventions musicales ne portent pas sur le maintien des acquis à long terme (Radhakishan, 1991). Nous pensons que les résultats que nous avons obtenus peuvent avoir une répercussion importante dans les institutions qui s'occupent de personnes retardées mentales. Nous suggérons que les activités musicales structurées peuvent constituer des environnements stimulants qui sont à la fois pédagogique et thérapeutique et dans lesquels le plaisir conserve une place importante.

A MUSICAL WORKSHOP FOR PERSONS WITH MENTAL RETARDATION

In spite of an abundant literature on the studies of the therapeutic role of music on different mental pathologies, there is a real need for empirical evaluation on the various musical approaches interventions (Radhakisanan, 1991). The present study evaluate the effects of a musical workshops' with persons with mental retardation. Two groups participated in the study: a control and an experimental group which received an educational and therapeutic musical program during ten weeks. The results obtained by the experimental group show a significant progress in the domains of musical aptitudes, communication and their perception of musical talents. A longitudinal follow up study indicates that the results persist 6 months after. These results confirm the efficiency of the intervention using the musical approach.

BIBLIOGRAPHIE

- ALDRIDGE, D. (1993) Music therapy research 1: A review of the medical research literature within a general context of music therapy research. *The Arts in Psychotherapy*, 20, 11-35.
- ALVIN, J. (1978) *Music Therapy for the Autistic Child*. London: Oxford University Press.
- ANDSELL, G. (1995) *Music for Life*. London: Jessica Kingsley.
- DURKIN, S. AND TOWNSEND, P. (1997) *Musical Activities to Develop Basic Skills*. Cambridge. University Press: Cambridge.
- KHALID, R. (1985) *A comparative study of the self-esteem of the Pakistani minority and the indigenous children in Scotland*. Unpublished doctoral dissertation thesis, Department of Psychology, University of Glasgow, Glasgow.
- LEUDAR, I. (1988) Communication environments for mentally handicapped individuals. In: M. Beveridge & G. Conti (Eds.), *Language and Communication in Mentally Handicapped People*. London: Croom Helm.
- LINDSAY, J. (1989) *Javanese Gamelan: Traditional Orchestra of Indonesia*. Oxford: Oxford University Press.
- MACDONALD, R.A.R., AND O'DONNELL P.J. (1996) *Quantitative techniques used in the evaluation of structured music workshops for individuals with learning disabilities*. 10th World Congress of the International Association for the Scientific Study of Intellectual Disabilities. Helsinki, Finland.
- MACDONALD, R.A.R., O'DONNELL, P.J., AND DOUGALL, G. (1996) *Research considerations: bridging the gap between qualitative and quantitative research methods*. The 8th World Congress of Music Therapy. Hamburg, Germany.
- MARANTO, C. (1991) A classification model for music in medicine. In: C. Maranto (Ed.), *Applications of Music in Medicine*, pp.1-6. Washington, DC: National Association of Music Therapy, Inc.
- NORDOFF, P., & ROBBINS, C. (1992) *Therapy in Music for Handicapped Children*. London: Victor Gollancz Ltd.
- OLDFIELD, A., & ADAMS, M. (1990) The effects of music therapy on a group of profoundly mentally handicapped adults. *Journal of Mental Deficiency Research*, 34, 107-125.
- PRUTTING, C. A., & KIRCHNER, D.M. (1987) A clinical appraisal of the pragmatic aspects of language. *Journal of Speech & Hearing Disorders*, 52, 105-119.

- RADHAKISHNAN, G. (1991) Music Therapy - A Review. *Health Bulletin*, 49(3), 195-199.
- SANGER, A., & KIPPEN, J. (1987) Applied ethnomusicology: The use of the Balinese Gamelan in recreational and educational music therapy. *British Journal of Music Education*, 4(1), 5-16.
- SCHALKWIJK, F. (1994) *Music and People with Developmental Disabilities*. London: Jessica Kingsley.
- VAN DER GAAG, A. (1988) *The communication assessment profile for adults with a mental handicap*. London: Speech Profiles Ltd.
- VAN DER GAAG, A. (1989) Joint assessment of communication skills: formalisation of the role of the carer. *British Journal of Mental Subnormality*, 25(1), 22-28.
- VAN DER GAAG, A. (1990) The validation of a language and communication assessment procedure for use with adults with intellectual disabilities. *Health Bulletin*, 48(5), 254-260.
- WIGRAM, T. (1995) A model of assessment and differential diagnosis of handicap in children through the medium of music therapy. In: T. Wigram, B. Saperston & R. West, (Eds.), *The Art and science of Music Therapy*. London: Harwood Academic Publishers.
- WOLFOLK, W.B., FUCCI, D., GELZAYD, J.F., & MANZ, C.C. (1991) Social skills measurement of the mentally impaired. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 29(3), 220-222.

ÉTAYAGE D'UNE HYPOTHÈSE CLINIQUE PAR L'ANALYSE TEMPORELLE: ESSAI DE COMPRÉHENSION DES CONDUITES RÉPÉTITIVES D'UNE FILLETTE HANDICAPÉE MENTALE

Geneviève Petitpierre-Jost

L'observation présentée ici s'inscrit dans une recherche plus globale concernant les manifestations stéréotypées, autoagressives et agressives apparaissant chez certaines personnes souffrant d'une déficience mentale (Petitpierre, 1994). Nous approcherons à titre d'exemple la situation particulière, d'une fillette souffrant d'une déficience mentale. Au moyen d'une observation détaillée et d'une analyse statistique qui tient compte de la dynamique des conduites, nous avons tenté de comprendre la raison d'être de certains comportements répétitifs dans l'économie générale de cet enfant.

L'étude des comportements stéréotypés fait l'objet d'hypothèses de compréhension hétérogènes. Jusqu'à ce jour, la majorité des modèles explicatifs élaborés à ce sujet ont peu fréquemment envisagé l'intervention conjuguée de variables relatives aux sphères affectives, cognitives, sociales et environnementales. Si les différentes hypothèses de compréhension proposées actuellement offrent un intérêt non négligeable, elles restent généralement prisonnières des présupposés idéologiques qui sont à leur origine et souffrent de ne pas pouvoir être mises en relation les unes avec les autres.

Or dans la réalité clinique, la complexité des situations bénéficierait d'études à cas unique et de réflexions multifactorielles mettant en jeu les facteurs personnels et environnementaux pressentis par divers travaux (Ajuriaguerra, 1980; Baumeister et Forehand, 1973; Jacobson, 1982; Matson *et coll.*, 1985, Barron et Sandman, 1984). La focalisation de l'attention sur

certaines conduites cibles ne suffit pas à enrichir notre compréhension. La prise en considération de conduites communicatives, perceptives ou motrices est également nécessaire de même que l'insertion contextuelle de ces conduites dans le contexte physique et socio-relationnel de la personne handicapée mentale. Dans le prolongement de ces réflexions, nous proposons une nouvelle approche méthodologique destinée à favoriser la compréhension des conduites stéréotypées dans l'économie générale du sujet.

L'observation présentée ici s'inscrit dans une recherche plus globale concernant les manifestations stéréotypées, autoagressives et agressives apparaissant chez certaines personnes souffrant d'une déficience mentale (Petitpierre, 1994). Nous approcherons à titre d'exemple une situation particulière, celle de Maia, une fillette âgée de 10 ans, souffrant d'une déficience mentale profonde associée à une infirmité motrice cérébrale d'origine prénatale. Évalué au moyen de l'échelle d'Uzgiris et Hunt, le développement de Maia se situe en effet entre 5 mois et 15 mois selon les domaines.

Geneviève Petitpierre-Jost, Ph.D., Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Université de Genève, Route de Drize 9, CH-1227 Carouge, Suisse. E-mail: petitpie@fpse.unige.ch.

Pour cet enfant, la nécessité de créer un cadre d'observation systématique résulte des difficultés à tirer parti des résumés globaux et des évaluations standardisées, ces outils n'étant pas à même de refléter l'organisation tout-à-fait singulière de cette fillette dont l'équipement de base est profondément altéré.

Sur le plan expressif et communicatif, Maia s'exprime au moyen des registres mimique et vocal. Elle sollicite autrui en lui saisissant la main mais n'émet toutefois pas de gestes à valeur codifiée. Elle est capable de rester assise sans aide, de se lever à partir de la position assise, de se tenir debout sans appui, de se déplacer (marcher) dans un environnement connu avec des problèmes d'équilibre.

Nous relèverons la présence de comportements gestuels répétitifs avec ou sans objets, de même que la présence de balancements extrêmement fréquents (respectivement 321 et 458 unités par heure). Dans le milieu éducatif, la perplexité est grande au sujet du rôle et de la fonction de ces comportements dans l'économie de la fillette. Certaines craintes sont exprimées quant à leur interférence dans l'apprentissage et le développement de nouvelles compétences. Ces comportements sont apparus alors que Maia était âgée de 2-3 ans.

MÉTHODOLOGIE

Notre technique d'observation s'inspire à la fois des principes méthodologiques en éthologie et science comportementale. Elle conjugue ainsi micro-observation et modèle expérimental à cas unique (Lambert, 1987) et tente de respecter des principes tels que l'observation en contexte naturel, la thèse de la multidétermination ainsi que l'importance de la dynamique temporelle.

L'observation en contexte naturel

Bien qu'elle soit plus difficile d'accès et moins bien contrôlée, l'observation de l'enfant dans son milieu familial est plus respectueuse de son fonctionnement

habituel. L'observation de Maia a pris place dans son cadre familial (locaux et entourage). L'enfant et l'adulte ont été observés au cours de trois contextes d'activités régulièrement pratiquées, il s'agissait des activités libres, d'activités de jeu et de tâche.

Mis à part l'ordre des séquences que nous avons imposé selon l'alternance A - B - A - B - C - B - C¹, l'éducateur avait pour consigne d'introduire les aides et les espaces relationnels habituellement proposés à l'enfant. Chaque phase a duré approximativement 10 minutes et la totalité de l'observation s'est limitée à 70 minutes.

Le principe de multidétermination

Dans la mesure où tout comportement subit l'influence de facteurs multiples, cette observation avait pour but l'enregistrement simultané des variables (voir Tableaux 1 et 2).

Le respect de la dynamique temporelle

Par le fait qu'un comportement n'est jamais isolé, mais qu'il s'insère dans une trame d'événements personnels et environnementaux, qui forment l'histoire d'une manière d'agir ou de se comporter, il était important de tenir compte de la continuité temporelle.

Les données ont été recueillies au moyen d'une technique de time sampling préservant leur séquence d'apparition (série de données). Elles ont ensuite été soumises à des analyses temporelle et spectrale qui nous ont permis d'étudier leurs relations dans le temps. Par exemple : les covariations entre conduites (voir Tableau 1) ou les effets de certains phénomènes sur une conduite (voir Tableau 2).

-
1. Ces trois types d'activités familiales à l'enfant (activités libres, jeu, tâche) ont été aménagées selon l'alternance A - B - A - B - C - B - C. Cet aménagement nous a permis de disposer ainsi d'un plan d'observation présentant des garanties expérimentales.

Tableau 1

Étude des covariations entre conduites

Gestes répétitifs avec un objet	Gestes répétitifs avec un objet
Balancements du tronc	Balancements du tronc
Fluctuation des états d'éveil	Fluctuation des états d'éveil
Sons spontanés	Sons spontanés
Recherche de contact direct	Recherche de contact direct
Interactions gestuelles (adulte)	Interactions gestuelles (adulte)
Interactions verbales (adulte)	Interactions verbales (adulte)

ILLUSTRATION ET RÉSULTATS

Les influences et les covariations significatives observées au cours de l'observation de Maia sont représentées dans la figure suivante.

Nous élaborerons nos hypothèses de compréhension concernant Maia à partir de la relation inverse observée entre les deux formes de comportements considérés. Ce phénomène, qui consiste en une relation complémentaire et mutuellement exclusive entre les *balancements* et les *stéréotypies gestuelles*, est corroboré par trois sources d'information distinctes:

Le graphique 1, comme les données issues de l'analyse spectrale (voir Figure 1) mettent tous deux en évidence une relation de précédence, autrement dit une relation non simultanée entre les deux comportements.

De plus, dans la figure 1, nous relevons également la

réaction inverse de ces comportements à des facteurs identiques (proximité de l'adulte; situation non structurée).

Ce fait nous incite à penser que les deux formes de comportements observés se complètent et font partie de la même logique comportementale.

En effet, rappelons que les stéréotypies gestuelles augmentent considérablement lorsque l'adulte est absent, et lorsque la situation n'est pas structurée. Ces comportements gestuels stéréotypés sont donc principalement émis dans un contexte environnemental physique et social peu stimulant et peu interactif. L'insuffisance de stimulations sensorielles, d'interactions sociales, voire ce double manque est probablement à l'origine des gestes répétitifs de Maia auxquels il serait donc possible d'attribuer plusieurs fonctions. D'une part, une fonction d'autostimulation. D'autre part, la possibilité de modifier la vigilance. L'analyse spectrale montre en effet une influence significative des stéréotypies

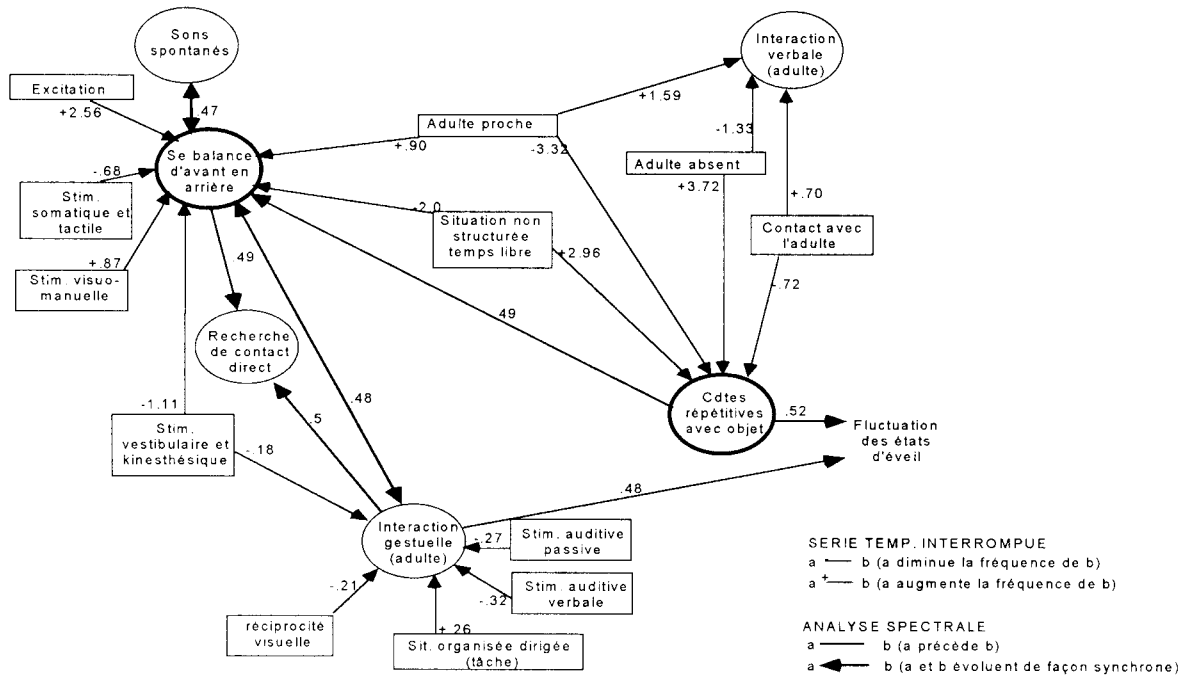
Tableau 2

Variables observées et fluctuations de conduites

	VARIABLES INDÉPENDANTES	VARIABLES DÉPENDANTES
SUJET	<p>Sommeil Orientation indéfinie Orientation définie Excitation Phénomènes épileptiques Pleurs</p>	
ENTOURAGE	<p>Orientation visuelle enfant > adulte Orientation visuelle adulte > enfant Réciprocité visuelle Absence de l'AD. Proximité de l'AD. Contact physique avec l'AD.</p>	<p>Gestes répétitifs avec un objet Balancements du tronc Fluctuation des états d'éveil Sons spontanés Recherche de contact direct Interactions gestuelles (adulte)</p>
STIMULATIONS ET ACTIVITÉS	<p>Stim. auditive passive Stim. Visuomanuelle Stim. Somatique et tactile Stim. Vestibulaire et kinesthésique Temps libre Situation de jeu Situation de tâche</p>	<p>Interactions verbales (adulte)</p>

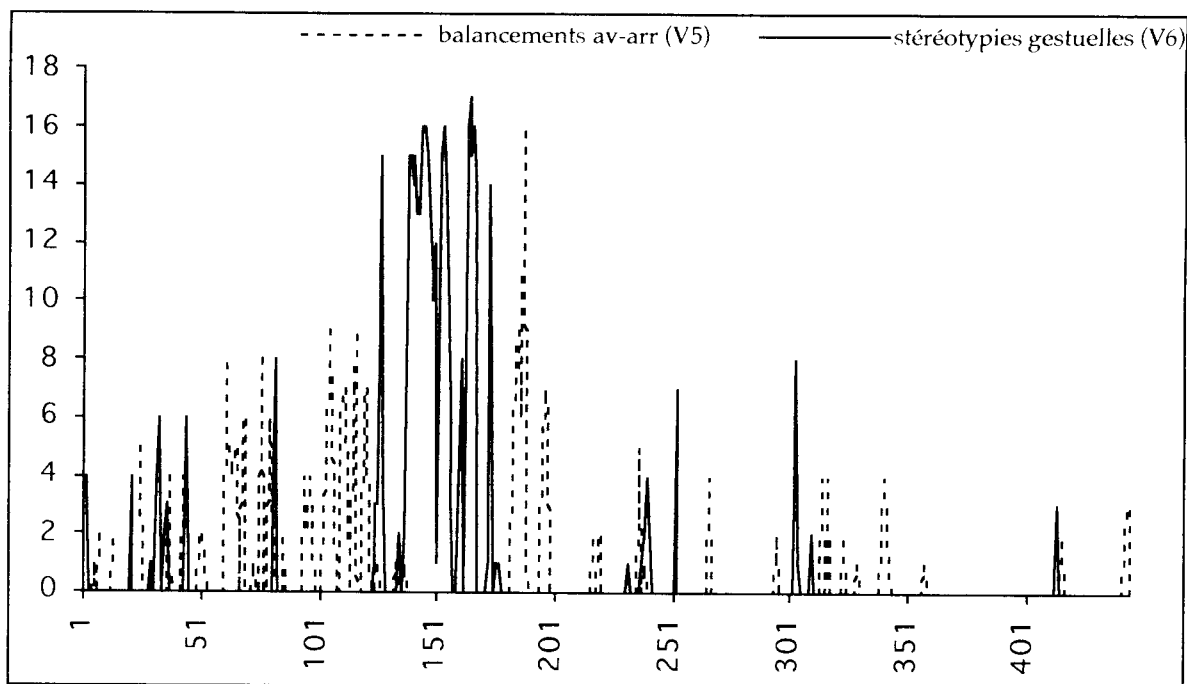
Figure 1

Relations significatives issues de l'observation de Maia



Graphique 1

Relation mutuellement exclusive entre balancements et stéréotypies gestuelles (Nombre d'occurrences par intervalles de 10 secondes)



gestuelles sur les fluctuations de l'état d'éveil.

Le fait, déjà évoqué que les stéréotypies gestuelles tendent à précéder les balancements, s'inscrit dans le prolongement de ces réflexions. Il est en effet possible que cette relation témoigne de l'équilibre subtil entre une recherche de stimulation et l'animation provoquée par celle-ci comme nous allons l'envisager maintenant.

En effet, *les balancements avant-arrière* émis par Maia apparaissent significativement influencés par l'état intérieur de la fillette (excitation), par l'irruption de stimuli complexes (visuels et visuo-manuels), ainsi que par la proximité de l'adulte. Inversement, une situation non structurée, qui se caractérise par définition par l'absence de propositions de

stimulations et d'activités, tend à réduire ces balancements. Finalement, nous observons que les stimulations «somatiques et tactiles» et les stimulations «vestibulaires et kinesthésiques» entraînent elles aussi une diminution des balancements.

Cette constellation d'influences nous inspire une hypothèse de compréhension selon laquelle les balancements seraient une animation globale face à certains stimuli, notamment complexes. Notre hypothèse fait référence à une catégorie de mouvements, dits «complexe d'animation» et mis en évidence au cours d'études évolutives portant sur les mouvements réactifs du petit enfant (Ajuriaguerra, 1977). Ce complexe d'animation se déclencherait lors de la présentation de certains stimuli, notamment de stimuli sociaux et de stimuli complexes.

Pour Maia, les activités requérant la coordination visuo-manuelle sont à cet égard des événements peu familiers et difficiles d'accès. De manière spontanée et en raison de sa double hypothèque des systèmes visuels et moteurs, Maia effectue essentiellement des schèmes simples (taper, tirer, secouer, balancer,). En ce qui concerne les schèmes plus complexes, seuls «taper un objet sur une surface» ou «taper deux objets l'un contre l'autre» sont effectués spontanément. La guidance est requise pour toutes les autres formes de mise en relation entre objets.

Nous avons également observé que le jeu (stimulation organisée non dirigée), qui se caractérise par une proposition d'activités riches en stimulations et ainsi que par une absence de contrainte concernant l'organisation et la structuration de ces stimulations, tend à accroître de façon presque significative les balancements ($p = .06$).

De même, que sur le plan théorique, on considère les stimuli sociaux, tels les sourires et les paroles, comme les déclencheurs privilégiés du complexe d'animation, nos résultats montrent une augmentation significative des balancements lors de la proximité de l'adulte.

Inversement, les stimulations «somatiques et tactiles» et les stimulations «vestibulaires et kinesthésiques» entraînent quant à elles une diminution des balancements. Hormis les hypothèses de réification de l'image corporelle véhiculées par de telles expériences sensori-motrices (Bullinger, 1993), nous savons que l'influence de l'activité motrice sur les comportements stéréotypés ou automutilatoires s'explique également par des arguments de nature neurophysiologique (McPhail et Chamove, 1989; Baumeister et MacLean, 1984). Finalement, nous relèverons que la sensibilité somatique, vestibulaire, kinesthésique, de même qu'une partie de la sensibilité tactile sont des modalités sensorielles de nature archaïque qui entrent précocement en fonction dans le développement individuel. Même si l'intégrité de ces systèmes reste hypothétique chez Maia, il reste logique de considérer que la consolidation de leur organisation est à la fois plus simple et plus précoce que la consolidation des

systèmes visuels et auditifs qui serait quant à elle plus complexe et plus tardive (Ajuriaguerra, 1977).

D'après la littérature, le complexe d'animation est considéré soit comme une activité par laquelle l'enfant cherche à recevoir une information, soit comme une activité caractérisant le fait que l'enfant reçoit l'information attendue. Ces deux fonctions peuvent se défendre chez Maia. En effet, les résultats issus de l'analyse spectrale nous indiquent que les balancements s'accompagnent de comportements expressifs tels que les sons spontanés. Nous relevons aussi le fait que les balancements sont prédictifs de «recherche de contact direct» de la part de Maia qui tente d'obtenir la poursuite ou l'appel à l'activité en prenant la main de l'adulte.

Pour conclure cette analyse, il nous semble que les «anomalies» comportementales observées sont principalement liées à la nature des informations inhérentes aux situations qu'elle rencontre, ainsi qu'à un environnement qui allie difficilement, motivation et possibilité d'être intégré.

Toutefois si le «complexe d'animation» décrit à propos des comportements réactifs du petit enfant normal, est susceptible d'être repris pour expliquer les comportements de Maia, la présence de déficits neurologiques et de problèmes moteurs et sensoriels implique une relativisation de cette hypothèse. Nous ne pensons pas, concernant Maia que la compréhension des comportements observés soit réductible à une mise en correspondance avec le niveau de développement de la personne handicapée comme le proposent certains auteurs (Eaton et Menolascino, 1982; Menolascino in Dosen, 1990). D'autres éléments d'explication interviennent qui font référence à la fragilité de l'organisation psychomotrice d'une part et au rôle de certaines conditions plus ou moins favorables à l'équilibre comportemental et compensatoire du sujet (Jeannerod in Seron *et al.*, 1989).

Ainsi Bullinger (1993), confronté comme nous à la coexistence entre des gestuels répétitifs et des épisodes

d'irritabilité explosive chez un même individu, formule également des hypothèses de complémentarité entre ces deux formes de comportements. Cet auteur situe leur lien au niveau des ressources représentatives. Selon lui, certaines personnes fortement entravées dans leur développement se heurteraient à des difficultés plus ou moins grandes pour extraire des régularités de leur environnement, à commencer par leur propre corps et les événements de leur quotidien. Cette précarité des systèmes représentatifs, et surtout la précarité de l'image corporelle occasionnerait chez ces individus une grande fragilité émotionnelle, autrement dit une réactivité exacerbée à un quotidien qu'ils seraient rarement capables de prévoir. La présence de gestes stéréotypés chez ces personnes hautement réactives permettrait une prise de conscience et une image du corps, grâce à la mise en tension tonique requise par l'effectuation d'un geste. Dans cette perspective, le caractère répétitif du geste serait donc une façon d'alimenter sans cesse cette représentation éphémère du corps dépendante de l'action en cours.

Dans la situation de Maia, cette hypothèse faisant appel aux difficultés d'élaboration représentative est sans aucun doute très pertinente, notamment en ce qui concerne certains contextes environnementaux complexes. Toutefois quelques indices cliniques nous laissent penser que l'imagerie mentale est en émergence chez Maia. C'est le cas de l'instabilité émotionnelle qui se manifeste plutôt en termes d'excitabilité que d'irritabilité chez Maia, ou encore le fait que cette fillette utilise activement des procédures visant à amorcer ou à poursuivre une activité.

Nous concluons donc en disant que Maia est placée dans un environnement complexe avec des compétences faibles et fragiles. Ses comportements sont un reflet des moyens d'effectuation et d'intégration sensori-motrice insuffisants dont elle dispose pour répondre aux caractéristiques de certaines situations de son quotidien (Shentoub et Soulairac, 1960).

CONCLUSION

La technique employée nous a permis de préciser considérablement l'interprétation des comportements de Maia. Toutefois, l'observation de Maia est à prendre comme un exemple et le contenu interprétatif reste propre à cette situation.

L'application de cette démarche à quatre autres situations individuelles laisse penser que l'on peut, en respectant certaines exigences méthodologiques, démultiplier les études de cas et les mettre au service d'une réflexion plus générale.

Les différentes situations que nous avons observées nous ont amené à élargir notre compréhension des comportements stéréotypés, automutilatoires et agressifs.

Dans cette perspective, l'organisation comportementale doit, à notre avis être considérée comme une sorte d'interface, un point de contact dont la fonction première est sans aucun doute la mise en relation. Elle met le sujet en relation avec le milieu extérieur par la sensibilité² et lui permet d'y réagir et de le contrôler (Ajuriaguerra et Marcelli, 1984).

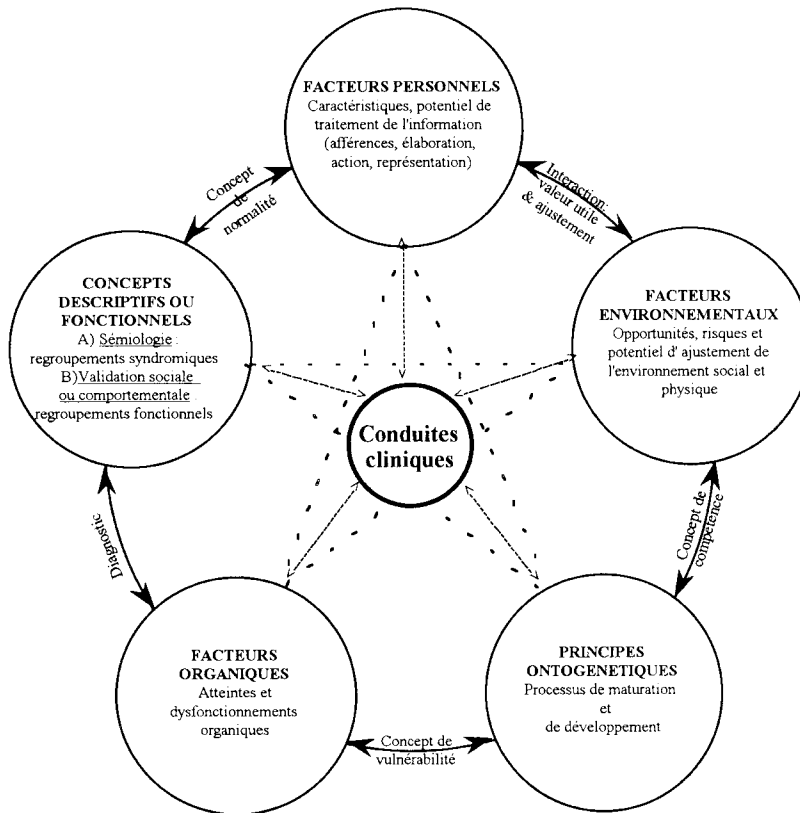
C'est donc une représentation multifactorielle et dynamique du problème qui doit prévaloir. De là découle un nouveau modèle qui intègre les différents facteurs et les différents principes de détermination connus à ce jour et potentiellement responsables de cette problématique³.

Les facteurs représentés dans la figure 2, inspirée de Ajuriaguerra et Marcelli, (1984), sont à envisager comme des facteurs transversaux (autrement dit comme des facteurs d'influence potentielle).

-
2. Hypersensibilité, hyposensibilité, distorsion versus hyperréactivité, hyporéactivité, distorsion.
 3. Détermination multiple, directe, indirecte, et autodétermination.

Figure 2

Schéma récapitulatif de l'influence multivariée des facteurs sur une conduite clinique



Ils ne sont donc pas actifs dans chaque cas. En ce qui concerne l'interprétation de situations particulières, nous avons pu constater chez Maia, que *seuls* certains facteurs d'influence semblaient jouer un rôle.

En conséquence, *aucun* de ces facteurs ne permet de prédire si les comportements stéréotypés, automutilatoires ou agressifs, surviendront chez un individu donné, *ni bien sûr quand* ils surviendront. Ces facteurs offrent une estimation *statistique* et non individuelle.

En ce qui concerne l'interprétation de situations individuelles, c'est la constellation de facteurs et la nature des relations entre ces facteurs qui permet d'analyser et de comprendre les comportements propres à chaque individu car ceux-ci résultent d'une analyse conjoncturelle et individuelle de la situation et ne peuvent être compris, nous l'avons démontré, qu'en termes d'adaptation et d'ajustement (Le Moal in Seron, 1988).

IN SUPPORT OF A CLINICAL HYPOTHESIS BY TEMPORAL ANALYSIS: COMPREHENSION OF REPETITIVE BEHAVIOURS IN A YOUNG GIRL WITH MENTAL RETARDATION

The observations discussed in this paper is taken from a more global research on the manifestations of stereotypes, aggressive and self aggressive behaviours expressed by people with mental retardation (Petitpierre, 1994). We will describe the particular situation of a young girl with mental retardation. Using detailed observations and statistical analysis the dynamics of behaviours, we have tried to understand the reasons of certain repetitive behaviours in the general economic of the child.

BIBLIOGRAPHIE

- AJURIAGUERRA, J. DE (1977) Premières organisations des fonctionnements neuropsychologiques: mouvements spontanés, tonus, posture et équilibration, déplacements, rythmes et phénomènes de répétition, stimuli, douleur et plaisir. *Bulletin de Psychologie*, XLIII, 391, 585-596.
- AJURIAGUERRA, J. DE ET MARCELLI, D. (1984) *Psychopathologie de l'enfant*. Paris: Masson.
- BARRON, J. & SANDMAN, C. A. (1984) Self-injurious behavior and stereotypy in an institutionalized mentally retarded population. *Research in Developmental Disabilities*, 5, 499-511.
- BAUMEISTER, A. A. (1991) Expanded theories of stereotypy and self-injurious responding: commentary on «Emergence and maintenance of stereotypy and self-injury». *American Journal on Mental Retardation*, 96, 3, 321-323.
- BULLINGER, A. (1993) La mémoire et ses repères extérieurs. *Cahiers protestants*, 1, 13-20.
- EATON, L. F. & MENOLASCINO, F. J. (1982) Psychiatric Disorders in the mentally retarded: Types, Problems and Challenges. *American Journal of Psychiatry*, 139, 10, 1297-1303.
- GOTTMAN, J. M. (1981) *Time series analysis: Introduction for social scientists*. New York: Cambridge University Press.
- JEANNEROD, M. (1989) Récupération fonctionnelle en neurologie. In: Seron, X. et al., *Psychologie et cerveau*. Paris, PUF.
- LAMBERT, J.-L. (1987) Pour l'application de modèles expérimentaux à cas unique en handicap mental adulte. *Comportement humain*, 1, 125-136
- LE MOAL, M. & JOUVENT, R. (1991) Psychopathologie et modèles expérimentaux. *Psychologie Française*, 36, 3, 211-220.
- MACPHAIL, C. H. & Chamove, A.S. (1989) Relaxation reduces disruption in mentally handicapped adults. *Journal of Mental Deficiency Research*, 33, 399-406.
- MENOLASCINO, F. J. (1990) Mental illness in the mentally retarded: diagnostic issues and treatment considerations (p. 21-35). In: Dosen et al., *Treatment and mental illness and behavioral disorders in the mentally retarded*. Leiden: Logon.
- PETITPIERRE, G. (1994) *Comportements stéréotypés, automutilatoires et agressifs en handicap mental. Une approche renouvelée par l'analyse temporelle*. Fribourg: Université de Fribourg, Centre Universitaire de Pédagogie Curative.
- ROBERT-TISSOT, C. (1985) Utilisation du diagnostique des spécialistes dans la pratique du pédagogue curatif. *Feuilles de Pédagogie Curative*, 2-17.
- SHENTOUB, S. A. ET SOULAIRAC, A. (1960) L'enfant automutilateur. *Psychiatrie de l'enfant*, 3, 1, 11-45.
- TRONICK, E. E., ALS, H. & BRAZELTON, T. B. (1977) Mutuality in mother-infant interaction. *Journal of Communication*, 27, 74-79.

ACTIVITÉS D'ÉLÈVES AYANT UNE DÉFICIENCE INTELLECTUELLE SUR TROIS TYPES DE COUR DE RÉCRÉATION

Robert Doré, Éric Dion, Thérèse Chapdelaine, Jean-Pierre Brunet et Serge Wagner

Cette étude traite de l'influence des caractéristiques de la cour de récréation sur l'engagement des élèves présentant une déficience intellectuelle (EPDI) dans des activités sociales et solitaires. En comparaison avec les EPDI scolarisés en classe spéciale ou en école spéciale, les EPDI des classes ordinaires ont davantage la possibilité d'interagir avec des pairs ordinaires et ont moins accès à du matériel de jeux durant la récréation. Cette situation est associée à un engagement plus soutenu dans des jeux de groupe de la part des EPDI des classes ordinaires et à moins de chamaille et de jeux solitaires. Ces différences sont cependant peu prononcées. De plus, dans les trois services, certains EPDI sont souvent seuls et innocupés durant la récréation. Ceci suggère que la présence de pairs ordinaires n'entraîne pas nécessairement un engagement social plus soutenu de la part des EPDI et que des interventions doivent être envisagées pour certains d'entre eux.

L'engagement dans des activités¹ sociales positives avec les pairs est considéré comme essentiel au développement social des élèves présentant une déficience intellectuelle (EPDI). L'engagement dans des jeux de groupe, notamment, favorise chez ces élèves le développement de la capacité à mobiliser les ressources sociales (c.-à-d. leurs pairs) présentes dans leur environnement et stimule l'acquisition et la mise en oeuvre des compétences requises par la

participation à de telles activités (Guralnick, 1990). Chez les élèves du primaire, incluant les EPDI, c'est durant la récréation que l'engagement dans ce type d'activités est le plus susceptible de se produire (Ladd et Price, 1993). Il est important de comprendre les facteurs influençant l'engagement des EPDI dans des activités sociales positives lors de la récréation afin de pouvoir intervenir de manière à favoriser leur développement social.

Robert Doré, Éric Dion, Thérèse Chapdelaine, Jean-Pierre Brunet et Serge Wagner, Département des sciences de l'Éducation, Université du Québec à Montréal, Case Postale 8888, Succursale Centre-Ville, Montréal, Québec, Canada, H3C 3P8. Courriel: dore.robert@uqam.ca.

Cette recherche a été réalisée en partie grâce au soutien financier de la Scottish Rite Charitable Foundation du Canada et de l'Institut Roehrer.

La correspondance concernant cet article doit être adressée à Robert Doré, Département des sciences de l'Éducation, Université du Québec à Montréal.

-
1. La notion d'activité est utilisée ici dans le sens qui lui est attribué en psychologie du développement (Bronfenbrenner, 1979). Une activité réfère à une description globale ou moléculaire du fonctionnement de la personne (ex.: jouer au ballon chasseur), par opposition à une description moléculaire à partir de ses actions ou de ses comportements (ex.: attraper le ballon, faire une feinte, lancer le ballon). De plus, une activité est souvent caractérisée par la présence d'une intention (ex.: jouer) et d'un élan (ex.: jouer une partie complète et la terminer). Certaines activités peuvent être dépourvues d'intention (ex.: déambuler sans but sur la cour de récréation).

En raison des limites méthodologiques des études précédentes, nous connaissons peu de chose sur l'engagement des EPDI dans des activités sociales positives et sur les facteurs qui l'influencent. Dans les recherches réalisées au primaire, l'engagement dans des activités sociales a été surtout observé en classe (ex.: Gottlieb, Gampel et Budoff, 1973), un contexte peu favorable à cet engagement puisque presque exclusivement orienté vers la réalisation individuelle de tâches scolaires (Doyle, 1986). De plus, les observations sont souvent réalisées sans tenir compte du type d'activités sociales auxquelles l'EPDI participe. Sur ce dernier point, plusieurs études (ex.: Center et Curry, 1993) utilisent pour leurs observations une définition très large de l'activité sociale et regroupent, dans une seule catégorie, tous les types d'activités sociales. L'EPDI est alors considéré simplement comme étant ou non en activité sociale. Le temps consacré aux activités sociales (tous types confondus) est utilisé comme mesure du fonctionnement social. Cette mesure n'est cependant pas valide puisqu'elle n'est pas en lien avec d'autres mesures reconnues du fonctionnement social telles que le statut sociométrique ou l'évaluation des compétences sociales par l'enseignant (Asher, Markell et Hymel, 1981). Il est important, lors des observations, de distinguer tout au moins les activités sociales positives des activités négatives.

Notre étude repose sur le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979) qui stipule que le fonctionnement de l'élève (ex.: son engagement dans des activités sociales positives) est influencé par deux types de facteurs: ses caractéristiques individuelles (c.-à-d. le fait de présenter une déficience intellectuelle) et celles de son environnement (ex.: le type de pairs avec qui il peut interagir). À ce chapitre, nous devons étudier l'engagement de l'EPDI dans des activités sociales positives en considérant les caractéristiques sociales, physiques et organisationnelles du microsystème (la cour de récréation) où se déroulent ces activités (Bronfenbrenner, 1989).

Activités sociales et solitaires

L'engagement des EPDI dans des activités sociales avec leurs pairs lors de la récréation est étudié par le biais de l'observation directe. Certaines activités sociales, comme le jeu de groupe et la conversation, sont considérées *a priori* comme positives, alors qu'une autre activité, la chamaille, est considérée comme problématique ou négative. Pareille interprétation de la valence des activités repose sur les résultats de travaux récents, conduits auprès d'élèves ordinaires, qui indiquent que l'engagement fréquent dans des jeux de groupe et des conversations est associé au développement et au maintien de relations amicales, tandis que la chamaille fréquente est susceptible de déboucher sur des conflits ouverts et de miner la qualité de ces relations (Ladd, 1983; Price et Dodge, 1989).

Bien que nos intérêts de recherche concernent principalement l'engagement dans des activités sociales, nous examinons également l'engagement des EPDI dans des activités non sociales (c.-à-d. solitaires). Les études menées auprès d'élèves ordinaires (Ladd, 1983; Putallaz et Wasserman, 1989) en distinguent trois types: le jeu solitaire (ex.: faire un château de sable), l'observation passive à distance des activités des pairs (ex.: l'élève est à l'écart de ses pairs et les regarde jouer en groupe) et l'activité non structurée (l'élève est innocenté). Parmi ces types d'activités, seul le cantonnement dans l'activité non structurée est associé au rejet par les pairs (Ladd, 1983). La fréquence d'engagement dans des jeux solitaires ou dans l'observation à distance des activités des pairs n'affecte pas la qualité des relations avec les pairs (Ladd, 1983; Putallaz et Wasserman, 1989).

Influence des pairs ordinaires

La présence de pairs ordinaires comme compagnons de jeux potentiels est probablement considérée comme la caractéristique de la cour de récréation la plus susceptible d'influencer l'engagement des EPDI dans

des activités sociales positives (ex.: Falvey et Rosenberg, 1995). La présence de pairs ordinaires sur la cour de récréation varie directement en fonction du service où est scolarisé l'EPDI. Lorsqu'intégré en classe ordinaire, ce dernier ne peut interagir qu'avec des pairs ordinaires durant la récréation, alors que l'EPDI placé en école spéciale ne peut interagir qu'avec des pairs qui présentent une déficience intellectuelle. Pour ce qui est de l'EPDI scolarisé en classe spéciale dans une école ordinaire, il se retrouve dans une situation particulière dans la mesure où il peut, au moins en principe, interagir avec des pairs ordinaires et avec des EPDI (ses compagnons de classe) durant la récréation. Des EPDI scolarisés dans chacun de ces trois contextes sont observés afin d'étudier l'effet de la présence de pairs ordinaires sur l'engagement dans des activités sociales positives.

Pour quelle raison la présence de pairs ordinaires exercerait-elle un effet bénéfique sur l'engagement des EPDI dans des activités sociales positives? Des observations réalisées en situation de jeux au préscolaire indiquent que les élèves ordinaires peuvent faciliter cet engagement en amorçant une activité avec l'EPDI et en la structurant par des directives répétées (Guralnick et Groom, 1987). Précisons que, dans cette dernière étude, c'est suite à la demande de l'adulte que les élèves ordinaires jouent un rôle de facilitateur. Il est important de déterminer si les élèves ordinaires exercent spontanément ce rôle de facilitateur sur la cour de récréation, contexte où les incitations de l'adulte en ce sens sont vraisemblablement rares.

Dans notre étude, l'adoption par les pairs ordinaires d'un rôle de facilitateur est évaluée par la fréquence à laquelle ils amorcent une activité sociale impliquant l'EPDI. Dans la mesure où les pairs ordinaires jouent effectivement un rôle de facilitateur au plan de l'engagement dans des activités sociales positives, les EPDI des classes ordinaires, et dans une moindre mesure ceux des classes spéciales, devraient être plus souvent sollicités et s'impliquer plus souvent dans des jeux de groupe et des conversations que les EPDI des écoles spéciales.

Influence des caractéristiques physiques et organisationnelles

Les caractéristiques physiques et organisationnelles de la cour de récréation représentent un autre facteur susceptible d'influencer l'engagement des EPDI dans des activités sociales et solitaires (pour une recension des études menées auprès des élèves ordinaires, voir Pepler, 1987). Il est possible qu'à l'instar des élèves ordinaires, les EPDI se chamaillent davantage sur les cours de récréation où la supervision est plus difficile, c'est-à-dire où le nombre de surveillants est faible par rapport au nombre d'élèves présents (Price et Dodge, 1989). Dans un même ordre d'idée, le jeu solitaire peut être plus fréquent chez les EPDI qui ont accès à du matériel de jeu que chez ceux qui ont moins accès à ce matériel (Smith et Connolly, 1972). De plus, la présence d'un grand nombre d'élèves sur une petite superficie de cour de récréation est susceptible d'être associée à un engagement moins fréquent dans des jeux de groupe (Guralnick, 1986). Les caractéristiques physiques et organisationnelles évaluées dans le cadre de notre étude sont la superficie de la cour de récréation, le nombre d'élèves et de surveillants présents, le type de matériel de jeu disponible et la présence ou l'absence d'activités organisées par le personnel de l'école (ex.: participation obligatoire à des parties de ballon-chasseur).

Notre objectif est donc d'évaluer dans quelle mesure l'engagement des EPDI dans des activités sociales et solitaires diffère en fonction du type de pairs présents sur la cour de récréation et des caractéristiques physiques et organisationnelles de celle-ci. Dans le contexte des débats sur l'intégration, il est particulièrement intéressant d'évaluer si la possibilité d'interagir avec des pairs ordinaires durant la récréation est associée ou non à un engagement plus fréquent de l'EPDI dans des activités sociales positives comme le jeux de groupe et la conversation. Si tel est le cas, l'engagement dans ces activités devrait être plus soutenu pour les EPDI des classes ordinaires que pour ceux des classes spéciales et, à plus forte raison, ceux des écoles spéciales. Le type

de partenaire qui amorce l'activité sociale est également noté afin d'évaluer si les élèves ordinaires jouent un rôle facilitateur en prenant l'initiative d'amorcer des activités sociales impliquant les EPDI. Finalement, les informations sur les caractéristiques physiques et organisationnelles sont utiles pour déterminer si les cours de récréation des trois services scolaires diffèrent. Lorsqu'elles existent, pareilles différences doivent être prises en considération dans l'interprétation des résultats sur l'engagement des EPDI dans les activités sociales et solitaires en fonction du service scolaire.

MÉTHODOLOGIE

Échantillon

L'échantillon est composé de 26 élèves (16 filles et 10 garçons) considérés comme présentant une déficience intellectuelle moyenne en vertu des critères du ministère de l'Éducation du Québec. Ces critères sont les suivants: des limitations fonctionnelles apparaissant dès les premières années de la scolarisation et un quotient intellectuel et de développement situés entre 25 et 55 aux tests standardisés (Ministère de l'Éducation, 1993). Ces élèves fréquentent tous l'école primaire. Ils ont en moyenne 9 ans ($ET = 1.56$) et ne présentent pas de diagnostic associé de troubles du comportement ou de handicap physique.

Les élèves sont recrutés dans 21 écoles francophones affiliées à 11 commissions scolaires situées sur le territoire de Montréal et de sa banlieue. Chaque élève provient d'une classe différente. Leur participation à l'étude est conditionnelle à l'obtention de leur assentiment et du consentement du directeur d'école, de leur enseignant et de leurs parents.

Parmi les 26 élèves, 10 sont intégrés en classe ordinaire, huit sont scolarisés en classe spéciale en école ordinaire et huit en école spéciale. Ces trois groupes sont similaires en terme d'âge chronologique, $F(2, 23) = 0.41$, $p = .66$, et de proportion de garçons et de filles, $\chi^2(2, N = 26) = 0.75$, $p = .68$.

Instruments et procédure

Les informations concernant les caractéristiques physiques et organisationnelles des cours de récréation sont recueillies à l'aide d'un questionnaire rempli par la direction de l'école. Les questions portent sur la superficie de la cour de récréation, le nombre d'élèves et de surveillants présents, l'équipement de jeu disponible (parc-école), l'organisation par le personnel scolaire d'activités structurées pendant la récréation ainsi que le type de participation à ces activités (facultative ou obligatoire).

La grille d'observation des activités des EPDI sur la cour de récréation comprend trois catégories d'activité sociale, trois catégories d'amorce d'activité sociale et trois catégories d'activité solitaire (voir le Tableau 1 pour les définitions). Le type de partenaire (pair ordinaire, pair présentant une déficience intellectuelle, surveillant) engagé dans les activités sociales est consigné.

Chaque EPDI est observé pendant au moins une période complète de récréation, soit un minimum d'environ 15 minutes. Sur la cour de récréation, l'observateur maintient une distance d'environ 5 mètres entre lui et l'EPDI, de manière à bien voir ce dernier sans pour autant être intrusif. Un signal sonore, enregistré sur une bande audio et retransmis à l'aide d'un casque d'écoute, indique à l'observateur le début et la fin des intervalles observations d'une durée de 10 secondes. L'observateur dispose, entre chaque intervalle, de 15 secondes pour noter ses observations et repérer l'EPDI dans la cour de récréation pour l'intervalle suivant.

La présence d'un second observateur lors de 15 % des séances a permis d'évaluer la fidélité des observations. L'accord inter-juges, tel qu'évalué à l'aide du pourcentage d'accords et du coefficient Kappa (k) est élevé, autant pour les catégories d'activités solitaires (88%, $k = .75$), d'activités sociales, incluant les amorces (89%, $k = .83$) que pour les types de partenaires (97%, $k = .92$).

Tableau 1

Nom et définition des catégories d'activité et d'initiation d'activité

NOM DE LA CATÉGORIE	DÉFINITION
	<i>Activités solitaires</i>
Jeu solitaire	L'EPDI est seul et s'occupe en jouant avec du matériel d'une façon appropriée et dans un but évident, sans porter attention aux autres élèves et sans transgresser les règles de fonctionnement de la cour de récréation.
Observation	L'EPDI est à proximité d'un surveillant, d'un pair ou d'un groupe de pairs. Il (le) les regarde et démontre un intérêt dans (ses) leurs activités sans chercher directement à s'insérer dans celles-ci autrement qu'en restant à proximité.
Inoccupé	L'EPDI est seul et ne s'engage pas dans une activité structurée. Il manifeste des comportements stéréotypés ou erre sans but, sans porter attention aux autres.
	<i>Initiatives d'activité sociale</i>
Est sollicité	L'EPDI est incité par un pair ou par un surveillant à s'engager dans une conversation ou dans un jeu de groupe. La sollicitation est faite d'une manière appropriée et constitue une proposition de changement d'activité.
Initie la conversation	L'EPDI s'approche d'un pair ou d'un surveillant et commence à parler avec lui. Il est actif dans l'initiation.
S'insère dans un jeu de groupe	L'EPDI s'insère dans le jeu de groupe de pairs ou initie un nouveau jeu de groupe.
	<i>Activités sociales</i>
Chamaille	L'EPDI pousse ou est poussé par un pair, est agressif physiquement ou verbalement ou fait l'objet d'agression de la part d'un pair. Dans certains cas, le chamaillage peut être à caractère ludique.
Conversation	L'EPDI est impliqué dans une interaction à caractère strictement verbal (i.e. une discussion).
Jeu de groupe	L'EPDI participe à une activité à caractère sportive ou qui implique l'utilisation de matériel en compagnie d'un ou plusieurs pairs.

RÉSULTATS

Caractéristiques physiques et organisationnelles des cours de récréation

Les caractéristiques physiques et organisationnelles des cours de récréation en fonction du service scolaire sont présentées au tableau 2. L'examen des statistiques descriptives suggère des différences entre les cours de récréation des classes ordinaires et celles des classes spéciales, d'une part, et celles des écoles spéciales, d'autre part. En comparaison avec ces dernières, les cours de récréation des classes ordinaires et celles des classes spéciales sont de plus grande superficie, regroupent un plus grand nombre d'élèves et moins de surveillants et sont plus rarement pourvues de parc-école. Le nombre très restreint de cours de récréation ne permet pas d'utiliser un test statistique.

Préparation des données d'observation

Puisque le nombre d'intervalles d'observation recueillis varie d'un EPDI à l'autre, les données observationnelles sont transformées en pourcentages. Comme c'est souvent le cas (e.g. Guralnick, Connor, Hammond, Gottman et Kinnish, 1995), la distribution de ces données présente des écarts marqués à la normalité statistique. Leur analyse requiert donc l'utilisation d'une technique statistique non-paramétrique, le test de Kruskal-Wallis, qui n'est pas vulnérable à la non-normalité des distributions (Siegel et Castellan, 1988). Le Kruskal-Wallis, comme tous les tests non-paramétriques, est cependant conservateur (i.e. susceptible de ne pas détecter des différences qui existent dans la population), en particulier lorsque le nombre de participants est restreint, comme c'est le cas pour la présente étude. En raison de ce biais conservateur, la probabilité exacte du test est rapportée et interprétée de façon libérale.

De plus, les distributions de pourcentages sont représentées sous forme graphique et analysées qualitativement. Cette analyse est utile pour repérer les EPDI qui se distingueraient de façon marquée du

reste de l'échantillon (ex.: les EPDI qui démontreraient des pourcentages très élevés de jeux solitaires). L'examen visuel des distributions est combinée à l'analyse statistique non-paramétrique des données recueillies sur la cour de récréation.

Activités solitaires et sociales

Les pourcentages d'activités solitaires sont calculés en divisant le nombre d'intervalles d'observation pendant lesquels l'EPDI s'implique dans un type particulier d'activité solitaire par le nombre total d'intervalles d'observation recueillis pour cet élève. Ils représentent donc la proportion (multipliée par cent) de temps de récréation que l'EPDI consacre à une activité solitaire. La même procédure est utilisée pour les activités sociales et pour les amorces d'activité sociale.

Pour ce qui est des activités solitaires, le pourcentage de temps innocupé ne diffère pas d'un service scolaire à l'autre, $\chi^2(2, N = 26) = 0.62, p = .73$. L'examen des distributions révèle que la plupart des EPDI sont innocupés durant plus de 10% du temps de récréation, une minorité d'entre eux étant innocupés plus de 40% du temps. Le pourcentage de temps consacré à l'observation à distance, en solitaire, des activités des pairs ne diffère pas, non plus, d'un service scolaire à l'autre, $\chi^2(2, N = 26) = 0.24, p = .89$. Le pourcentage de temps consacré à la dernière activité solitaire, le jeu solitaire, diffère en fonction du service scolaire, $\chi^2(2, N = 26) = 4.97, p = .08$. Ce pourcentage est moins élevé chez les EPDI des classes ordinaires et des classes spéciales que chez ceux des écoles spéciales (voir Figure 1). Alors qu'aucun EPDI des classes ordinaires ne consacre plus de 20% de son temps de récréation à cette activité, les pourcentages élevés (40% et plus) de jeu solitaire s'observent surtout chez les EPDI des écoles spéciales.

Pour ce qui est des amorces d'activité sociale, les EPDI en classes ordinaires font plus souvent l'objet d'amorces de la part de leurs pairs que les EPDI des deux autres services scolaires, $\chi^2(2, N = 26) = 5.46, p = .06$. Les pourcentages d'insertion dans une conversation, $\chi^2(2, N = 26) = 4.13, p = .13$, ou

Tableau 2

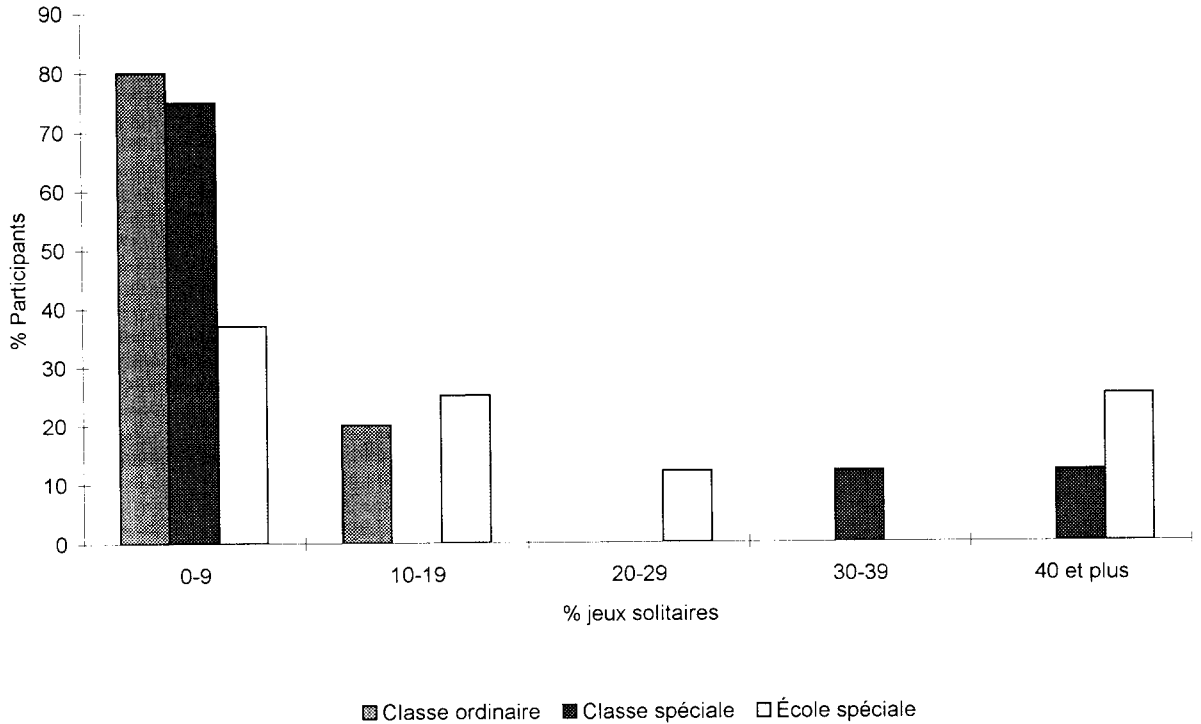
Caractéristiques générales de la cour de récréation selon le service scolaire

CARACTÉRISTIQUE	ENVIRONNEMENT SCOLAIRE		
	Classe ordinaire (n=9)	Classe spéciale (n=8)	École spéciale (n=4)
Équipement de jeux (%)			
Avec parc-école	44	50	100
Sans parc-école	56	50	0
Superficie (m ²)			
Moyenne	8792,3	6600,5	1734,3
Écart type	9320,0	8392,4	553,9
Nombre d'élèves			
Moyenne	329,4	231,9	68,3
Écart type	189,0	96,8	38,1
Surface de jeu (m ²) par élève			
Moyenne	26,4	23,0	33,5
Écart type	27,7	18,2	25,8
Nombre de surveillants			
Moyenne	3,0	3,3	5,3
Écart type	1,1	1,3	3,3
Nombre d'élèves par surveillant			
Moyenne	113,7	73,3	13,6
Écart type	44,5	24,2	5,6
Activités structurées (%)			
Pas d'activités structurées	22	50	75
Participation facultative	78	25	25
Participation obligatoire	0	25	0

Note: Les pourcentages sont calculés sur la base du nombre de cours de récréation.

Figure 1

Pourcentage de temps de récréation consacré aux jeux solitaires selon le service scolaire



dans un jeu de groupe, $\chi^2(2, N = 26) = 0.43, p = .80$, sont similaires dans les trois services scolaires.

Pour ce qui est des activités sociales, le temps consacré à la chamaille ne diffère pas en fonction du service scolaire selon le test de Kruskal-Wallis, $\chi^2(2, N = 26) = 1.62, p = .44$. Cependant, un examen des distributions (Figure 2) indique clairement qu'une minorité d'EPDI consacrent un pourcentage substantiel (10% ou plus) de temps à cette activité et que tous ces élèves sont en école spéciale. Le pourcentage de temps consacré à la conversation diffère en fonction du service scolaire, $\chi^2(2, N = 26) = 10.05, p = .007$. Cette différence se situe entre, d'une part, les EPDI des classes spéciales et, d'autre part, ceux des classes ordinaires et des écoles spéciales. Les EPDI des classes spéciales s'impliquent plus souvent dans des conversations que les EPDI des deux autres services scolaires (figure 2). Finalement, le pourcentage de temps consacré au jeu de groupe ne diffère pas en fonction du système scolaire au test de Kruskal-Wallis, $\chi^2(2, N = 26) = 2.23, p = .33$. L'examen des distributions (figure 2) suggère néanmoins que les pourcentages élevés (40% et plus) de temps de récréation consacré aux jeux de groupe sont plus courants chez les EPDI des classes ordinaires que chez ceux des deux autres services scolaires.

Activités sociales en fonction du partenaire impliqué

Les pourcentages d'engagement avec les partenaires sont calculés en divisant le nombre d'intervalles pendant lesquels l'élève cible est en activité sociale avec un type de partenaire (ex.: pair ordinaire) par le nombre total d'intervalles d'observation recueillis pour cet élève. Ces pourcentages représentent donc la proportion (multipliée par cent) de temps de récréation que l'élève cible consacre aux activités sociales en compagnie d'un type de partenaire en particulier.

Le pourcentage de temps de récréation en activités sociales en compagnie d'un surveillant ne diffère pas en fonction du service scolaire, $\chi^2(2, N = 26) =$

$2.93, p = .23$. Le pourcentage de temps en compagnie de pairs présentant une déficience intellectuelle est analysé seulement pour les EPDI des classes spéciales et des écoles spéciales, ceux des classes ordinaires n'ayant habituellement pas de compagnon présentant une déficience intellectuelle (parce qu'il n'y a souvent qu'un seul EPDI par école ordinaire). Ce pourcentage est similaire en classe spéciale et en école spéciale, $\chi^2(1, N = 16) = 0.54, p = .46$. Enfin, le pourcentage de temps de récréation en compagnie de pairs ordinaires est analysé seulement pour les EPDI des classes ordinaires et ceux des classes spéciales, les EPDI des écoles spéciales ne pouvant pas interagir avec ce type de partenaire. Ce pourcentage diffère selon que l'EPDI est scolarisé en classe ordinaire ou en classe spéciale, $\chi^2(1, N = 18) = 5.97, p = .01$. En comparaison avec les EPDI des classes spéciales, ceux des classes ordinaires consacrent un plus grand pourcentage de temps de récréation en activités sociales avec des pairs ordinaires (Figure 3).

DISCUSSION

L'objectif de la présente étude était de décrire et de comprendre l'engagement des EPDI dans des activités sociales et solitaires en prenant en considération les caractéristiques sociales, physiques et organisationnelles du contexte où se déroulent ces activités. L'étude était réalisée dans trois services scolaires et la discussion porte sur les différences entre ces trois services, tant au plan des caractéristiques de la cour de récréation que de l'engagement de l'EPDI dans des activités sociales et solitaires.

Les résultats indiquent que les EPDI des classes ordinaires prennent leur récréation dans un environnement différent, à plusieurs égards, de celui des EPDI des classes spéciales et des écoles spéciales. Tel qu'attendu, les pairs ordinaires sont plus présents dans les activités sociales des EPDI des classes ordinaires que dans celles des EPDI des classes spéciales et, évidemment, de celles des EPDI des écoles spéciales. D'autres différences, moins

Figure 2

Pourcentage de temps de récréation consacré aux activités sociales selon le service scolaire

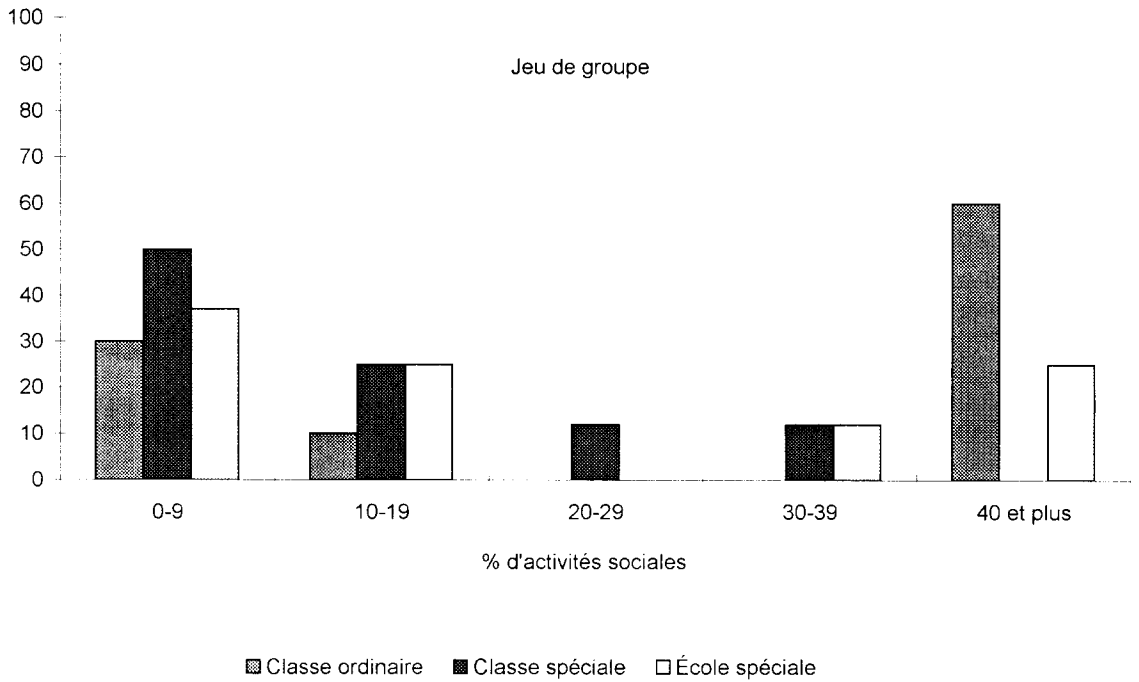
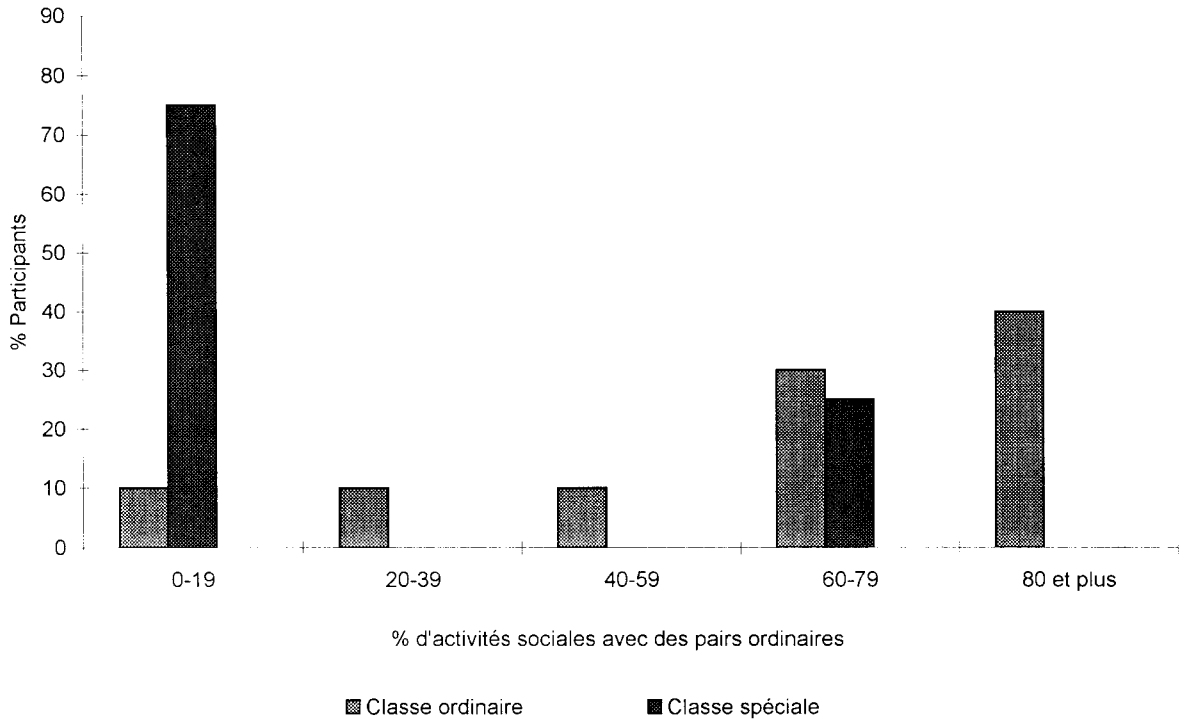


Figure 3

Pourcentage d'activités sociales avec des pairs ordinaires selon le service scolaire



évidentes *a priori*, concernent les caractéristiques physiques et organisationnelles des cours de récréation. Les différences les plus marquées s'observent ici entre les cours de récréation des écoles ordinaires (comprenant les classes ordinaires et les classes spéciales) et celles des écoles spéciales. En comparaison avec ces dernières, les cours de récréation des écoles ordinaires ont une plus grande superficie et regroupent plus d'élèves et moins de surveillants. Elles offrent également moins de matériel de jeux.

Selon le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979, 1989), les caractéristiques du microsystème que représente la cour de récréation sont susceptibles d'influencer les activités sociales et solitaires des EPDI. Dans cette perspective, il n'est pas étonnant d'observer des différences dans les activités des EPDI en fonction du service scolaire, puisque leurs cours de récréation respectives présentent des caractéristiques distinctes. Les deux différences marquées sur le plan statistique concernent les conversations et les jeux solitaires. Curieusement, l'engagement dans des conversations, une catégorie d'activité sociale positive, est beaucoup plus fréquente chez les EPDI des classes spéciales que chez ceux des deux autres services scolaires. Les causes de ce phénomène ne sont pas évidentes. Pellegrini (1995) considère que la conversation est une activité caractéristique des élèves qui font partie d'une minorité visible et qui n'occupent pas d'une manière dominante l'espace de la cour de récréation. Les élèves appartenant à la minorité visible converseraient ensemble puisqu'ils ne peuvent pas s'approprier l'espace nécessaire à l'organisation de jeux de groupe. Cette explication pourrait s'appliquer aux EPDI des classes spéciales, facilement identifiables au sein de la majorité d'élèves ordinaires. La seconde différence concerne le jeu solitaire, une activité moins fréquente chez les EPDI des classes ordinaires et des classes spéciales que chez ceux des écoles spéciales. La plus grande disponibilité du matériel de jeux sur les cours de récréation des écoles spéciales représente une explication plausible (Smith et Connolly, 1972). Soulignons que dans la littérature, les différences observées au plan du fonctionnement social des EPDI

des classes ordinaires et des classes ou des écoles spéciales sont souvent attribuées exclusivement à la présence ou à l'absence de pairs ordinaires. Les résultats de notre étude suggèrent que d'autres types de facteurs peuvent également être en cause, en particulier l'aménagement de la cour de récréation.

Deux autres différences, moins marquées sur le plan statistique, ressortent d'un examen détaillé de l'engagement des EPDI dans des activités sociales. Ces différences concernent la chamaille et les jeux de groupe. Pour ce qui est de la chamaille, les quelques EPDI qui se chamaillent fréquemment proviennent tous des écoles spéciales. Ceci est étonnant étant donné le ratio élèves/surveillants très favorable sur les cours de récréation de ce service scolaire. En effet, le nombre d'élèves par surveillant est approximativement sept fois moins élevé en école spéciale que dans les deux autres services scolaires. Il est possible que les attentes des surveillants diffèrent d'un service scolaire à l'autre et que les surveillants des écoles spéciales tolèrent davantage la chamaille. La seconde différence concerne l'engagement dans des jeux de groupe. L'examen détaillé des données suggère que l'engagement fréquent dans ce type d'activité est observé surtout chez les EPDI des classes ordinaires. Ces derniers sont fréquemment sollicités par leurs pairs ordinaires, ce qui est cohérent avec l'idée selon laquelle les pairs ordinaires peuvent jouer un rôle facilitateur dans l'engagement des EPDI dans des activités sociales positives comme les jeux de groupe (Guralnick et Groom, 1987). Cependant, le fait qu'un engagement fréquent dans des jeux de groupe ne soit pas observé chez tous les EPDI des classes ordinaires indique qu'il serait important de comprendre pourquoi les élèves ordinaires ne jouent pas un rôle de facilitateur auprès de tous les EPDI intégrés.

Enfin, une similitude ressort clairement de la comparaison des activités des EPDI dans les trois services scolaires. Dans ces trois services, certains EPDI sont inactifs et solitaires pendant plus de la moitié du temps de récréation, ce qui est inquiétant étant donné que ce type d'activité est associé, à tout le moins chez les élèves ordinaires (Ladd, 1983;

Putallaz et Wasserman, 1989), à des difficultés dans les relations avec les pairs, incluant le rejet et l'isolement social. Il serait important de déterminer à quels facteurs l'engagement fréquent des EPDI dans ce type d'activité est attribuable: à un besoin d'être fréquemment à l'écart et de se reposer, à des difficultés au plan du développement social dans le domaine des relations avec les pairs, à des difficultés circonstancielles dans le cadre des relations avec les compagnons de jeux, etc. Les résultats de notre étude suggèrent par ailleurs que le fait d'être inoccupé durant une partie substantielle du temps de récréation n'est pas influencé par la présence (ou l'absence) de pairs ordinaires.

Les résultats ont été interprétés, dans une perspective écologique, en termes d'effet de l'environnement de la cour de récréation sur les activités sociales et solitaires des EPDI. Ajoutons que deux aspects méthodologiques de l'étude en limitent la portée. Premièrement, et surtout, le placement des EPDI dans les trois services scolaires n'est pas l'effet du hasard, comme c'est le cas dans un schème expérimental. Malgré le soin que nous avons apporté à la création de groupes équivalents, le placement des EPDI dans les trois services scolaires relève d'un grand nombre de facteurs, dont les critères du personnel scolaire, le niveau de fonctionnement scolaire et social de l'EDPI, etc. (Buysse, Bailey, Smith et Simeonsson, 1994). Par conséquent, certaines différences constatées entre les EPDI des différents services scolaires peuvent dépendre de facteurs qui ne sont pas nécessairement en lien avec les caractéristiques de ce service. Ainsi, il se pourrait que les EPDI les plus chamailleurs soient systématiquement orientés par le système scolaire vers les écoles spéciales. Dans ce cas, les EPDI ne seraient pas chamailleurs parce qu'ils sont en école spéciale, mais plutôt l'inverse (ils seraient en écoles spéciales parce qu'ils sont chamailleurs). Seul le recours à un schème longitudinal ou expérimental mettrait clairement en

évidence l'effet du service scolaire sur le fonctionnement social de l'EPDI (Madden et Slavin, 1983).

La deuxième limite de l'étude concerne l'aspect relativement global des observations recueillies en raison des contraintes inhérentes au contexte d'observation. Le niveau de bruit élevé et les déplacements très fréquents sur la cour de récréation nous ont empêché de considérer, lors des observations, le contenu verbal des échanges entre les EPDI et leurs pairs. Une telle information est essentielle pour s'assurer du caractère positif d'activités sociales comme le jeu de groupe et pour comprendre la dynamique des interactions entre les élèves. Asher, Erdley et Gabriel (1994) soulignent, par exemple, qu'un jeu de groupe apparemment positif pour un observateur à distance peut comporter plusieurs épisodes discrets d'abus verbaux. Il est nécessaire d'étudier de manière détaillée les échanges sociaux entre l'EDPI et ses pairs afin de pouvoir orchestrer ces échanges de manière à ce que l'EPDI en retire un maximum de bénéfices (Bronfenbrenner, 1979, 1989; Guralnick, 1990).

En conclusion, les résultats de notre étude suggèrent que le fait d'être scolarisé en classe ordinaire est associé à un engagement social plus positif de la part de l'EPDI lors de la récréation. Les différences entre les services scolaires au plan de l'engagement des EPDI dans des activités sociales et solitaires ne sont cependant pas très prononcées. De plus, aucun des services n'est associé à une absence complète de difficultés pour l'ensemble des EPDI qui le fréquentent, particulièrement lorsque le temps solitaire et inactif (i.e. "inoccupé") est considéré. Il est prioritaire d'élaborer des interventions visant à favoriser l'engagement des EPDI dans des activités sociales positives et, ultimement, à stimuler leur développement social. La cour de récréation de l'école primaire représente, à cet égard, un contexte de recherche et d'intervention fort pertinent.

RECREATIONAL ACTIVITIES OF STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION IN THREE TYPES OF SCHOOLYARDS

The influence of elementary school playground on the social and solitary activities of pupils with mental retardation (PMR) is examined. PMR in regular classrooms, compared to PMR in special classrooms or special schools, have greater opportunities to interact with regular peers during recess, but their school playground offers less play material. Associated with this situation is a greater involvement in group play, less rough play and less solitary play among PMR from regular classroom. However, these differences are small. Furthermore, in the three school environments, the PMR are often alone and unoccupied during recess. This suggests that the opportunity to interact with regular peers is not necessarily associated with a more frequent involvement in positive social activities and that actions should be taken for some PMR.

BIBLIOGRAPHIE

- ASHER, S. R., ERDLEY, C. A., GABRIEL, S. W. (1994) Peer relations. In: M. Rutter et D. F. Hay (Eds.), *Development through life: A handbook for clinicians*, pp. 456-487. Oxford: Blackwell Scientific Publications.
- ASHER, S. R., MARKELL, R. A., HYMEL, S. (1981) Identifying children at risk in peer relations: a critique of the rate-of-interaction approach to assessment. *Child Development*, 52, 1239-1245.
- BRONFENBRENNER, U. (1979) *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- BRONFENBRENNER, U. (1989) Ecological systems theory. In: R. Vasta (Ed.), *Six theories of child development: Revised formulations and current issues*, pp. 187-249. Greenwich: Jai Press.
- BUYSSE, V., BAILEY, D. B., SMITH, T. M., SIMEONSSON, R. J. (1994) The relationship between child characteristics and placement in specialized versus inclusive early childhood programs. *Topics in Early Childhood Special Education*, 14, 419-435.
- CENTER, Y., CURRY, C. (1993) A feasibility study of a full integration model developed for a group of students classified as mildly intellectually disabled. *International Journal of Disability, Development and Education*, 40, 217-235.
- DOYLE, W. (1986) Classroom organization and management. In: M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching. Troisième édition*, pp. 392-431. New York: Macmillan.
- FALVEY, M. A., ROSENBERG, R. L. (1995) Developing and fostering friendships. In: M. A. Falvey (Ed.), *Inclusive and heterogeneous schooling: Assessment, curriculum, and instruction*, pp. 267-283. Baltimore: Paul H. Brookes.
- GOTTLIEB, J., GAMPEL, D. H., BUDOFF, M. (1973) Classroom behavior of retarded children before and after reintegration into regular classes. *Studies in Learning Potential*, 3, 1-26.
- GURALNICK, M. J. (1986) The peer relations of young handicapped and nonhandicapped children. In: P. S. Strain, M. J. Guralnick et H. M. Walker (Eds.), *Children's social behavior: Development, assessment, and modification*, pp. 93-140. Orlando, FL : Academic Press.
- GURALNICK, M. J. (1990) Peer interactions and the development of handicapped children's social and communicative competence. In: H. C. Foot, M. J. Morgan et R. H. Shute (Eds.), *Children helping children*, pp. 275-305. New York: John Wiley and Sons.
- GURALNICK, M. J., CONNOR, R. T., HAMMOND, M. GOTTMAN, J. M., KINNISH, K. (1995) Immediate effects of mainstreamed settings on the social interactions and social integration of preschool children. *American Journal on Mental Retardation*, 100, 359-377.

- GURALNICK, M. J., GROOM, J. M. (1987) Dyadic peer interactions of mildly delayed and nonhandicapped preschool children. *American Journal of Mental Deficiency, 92*, 178-193.
- LADD, G. W. (1983) Social network of popular, average, and rejected children in school settings. *Merrill-Palmer Quarterly, 29*, 283-307.
- LADD, G. W., PRICE, J. M. (1993) Playstyles of peer-accepted and peer-rejected children on the playground. In: C. H. Hart (Ed.), *Children on playgrounds: Research perspectives and applications*, pp. 130-161. Albany, NY: State University of New York Press.
- MADDEN, N. A., SLAVIN, R. E. (1983) Mainstreaming students with mild handicaps: academic and social outcomes. *Review of educational research, 53*, 519-569.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1993) *General education in the youth sector: Preschool, elementary and secondary school: 1993-94 directives*. Quebec: Publications du Québec.
- PELLEGRINI, A. D. (1995) *School recess and playground behavior: Educational and developmental roles*. Albany, NY: State of New York University Press.
- PEPLER, D. J. (1987) Play in schools and schooled in play: A psychological perspective. In: J. H. Block et N. R. King (Eds.), *School play: A source book*, pp. 75-107.
- PRICE, J. M., DODGE, K. A. (1989) Reactive and proactive aggression in childhood: relations to peer status and social context dimensions. *Journal of Abnormal Child Psychology, 17*, 455-471.
- PUTALLAZ, M., ET WASSERMAN, A. (1989) Children's naturalistic entry behavior and sociometric status: A developmental perspective. *Developmental Psychology, 25*, 297-305.
- SIEGEL, S., CASTELLAN, N. J., Jr. (1988) *Nonparametric statistics for the behavioral sciences*. New York: McGraw-Hill.
- SMITH, P., CONNOLLY, K. (1972) *Patterns of play and social interaction in preschool children: Ethological studies of child behavior*. Cambridge: Cambridge University Press.

LE RÔLE DES PARENTS DANS L'ÉVALUATION ET L'INTERVENTION AUPRÈS DES ENFANTS PRÉSENTANT UN «DOUBLE DIAGNOSTIC»¹

Marc J. Tassé

Cet article présente brièvement l'élaboration d'une grille d'évaluation des troubles mentaux et des comportements problématiques (GÉCEN : Grille d'évaluation comportementale pour enfants Nisonger) pour enfants et adolescents. Le GÉCEN est rempli par le parent et l'enseignant de l'enfant. Nous présenterons les caractéristiques métrologiques de cet instrument de mesure ainsi que les démarches entreprises pour le valider et le normaliser auprès d'une population canadienne. Nous exposerons brièvement ensuite un projet de recherche visant la formation des parents d'adolescents présentant des comportements agressifs. Ce second projet de recherche est centré sur la formation des parents à l'intervention en situation de crise et à l'évaluation fonctionnelle. Les objectifs de ce programme de formation sont de réduire les comportements agressifs des adolescents, d'augmenter les comportements adaptatifs des adolescents, d'augmenter la qualité de vie de toute la famille et de réduire la détresse familiale. Ces deux projets de recherche n'auraient jamais pu être réalisés sans l'apport et la collaboration active des parents.

L'expression «double diagnostic» réfère à la présence concomitante d'un diagnostic de déficience intellectuelle et d'un diagnostic de trouble mental. Cette expression a été utilisée pour la première fois par le pédopsychiatre américain Frank Menolascino dans les années 80. À cette période, Reiss et ses collaborateurs (Levitas & Reiss, 1983; Reiss, Levitas & Szyszko, 1982; Reiss & Szyszko, 1983) ont publié les résultats de leurs études démontrant le phénomène de masquage diagnostique («diagnostic overshadowing»). Le masquage diagnostique est décrit comme étant la tendance qu'ont les professionnels à attribuer les symptômes des troubles mentaux au diagnostic de déficience intellectuelle. Ainsi, les symptômes d'une humeur mélancolique,

d'une perte d'appétit, d'un sommeil perturbé, de crises de pleurs et d'une baisse d'activité physique chez une personne ayant une déficience intellectuelle seraient attribués naïvement au diagnostic de déficience intellectuelle, plutôt qu'à la possibilité d'un trouble de l'humeur. Comme il a été souvent souligné par George Tarjan et Herbert Grossman (voir Reiss, 1994), la déficience intellectuelle n'est, malheureusement, pas un écran qui protège la personne contre les troubles mentaux. En effet, nous savons que non seulement les personnes présentant une déficience intellectuelle sont susceptibles de

-
1. La préparation de cette communication a été rendue possible grâce à des subventions de l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ) pour le Projet ICARE et des Fonds pour la formation de chercheurs et l'aide à la recherche (FCAR # 97-NC-1734). Une portion de cet article a été présentée lors du 6^e Congrès de l'AIRHM à Sion, Suisse (8-11 octobre 1997). L'auteur veut remercier Lyne Taillefer, Ph.D. pour ses commentaires sur une version préliminaire de ce texte.

Marc J. Tassé, Ph.D., Département de psychologie, Université du Québec à Montréal, C.P. 8888, Succ. Centre-Ville, Montréal (Québec), Canada, H3C 3P8, courrier électronique: TASSE.MARC_J@UQAM.CA.

présenter toute la gamme de troubles mentaux, mais elles le sont plus que la population générale (Easton & Menolascino, 1982; Jacobson, 1990; Nezu, Nezu & Gill-Weiss, 1992; Reiss, 1994; Rojahn & Tassé, 1996).

Plusieurs cliniciens et chercheurs utilisent, dans leur démarche d'évaluation de troubles mentaux auprès des personnes présentant une déficience intellectuelle, des questionnaires dont les répondants sont des personnes significatives pour la personne évaluée (Hurley & Sovner, 1992). Lors de l'utilisation de ce type de questionnaire (p. ex., Reiss Screen for Maladaptive Behavior, Aberrant Behavior Checklist, Grille d'évaluation comportementale pour enfants Nisonger), il est fortement recommandé d'obtenir des renseignements/observations de plus d'un répondant (Reiss, 1988; Scott, Swales & Danhour, 1990). La plupart des instruments de mesure précités ont été développés ces dernières années. Plusieurs d'entre eux ont également déjà été évalués au plan de leurs qualités métrologiques (voir: Aman, 1991; Tremblay, 1994). Suite à une évaluation exhaustive de ces outils, Aman a constaté une absence inquiétante d'instruments de mesure permettant une évaluation des troubles mentaux et des comportements problématiques auprès des enfants et adolescents présentant une déficience intellectuelle.

GRILLE D'ÉVALUATION COMPORTEMENTALE DES ENFANTS - NISONGER

Depuis, un tel outil a été développé par Aman et ses collaborateurs (Aman, Tassé, Rojahn & Hammer, 1996; Tassé, Aman, Hammer & Rojahn, 1996), soit le Nisonger Child Behavior Rating Scale (Nisonger CBRF). Le Nisonger CBRF permet d'évaluer la présence de troubles mentaux et de comportements problématiques chez les enfants et adolescents présentant une déficience intellectuelle. L'instrument comprend deux protocoles, soit un rempli par le parent/tuteur et l'autre par l'enseignant/éducateur de l'enfant. Les deux protocoles se divisent en deux parties: la première partie se compose de 10 énoncés mesurant les compétences sociales (ex.: «partage avec

les autres») et la seconde partie regroupe 66 énoncés mesurant les troubles mentaux et les comportements problématiques (ex. : «cruel ou méchant envers les autres»).

Le Nisonger CBRF a été traduit en français sous le nom de Grille d'évaluation comportementale des enfants Nisonger (GÉCEN; Tassé, Girouard & Morin, 1999). La procédure exacte de la traduction est détaillée dans Tassé, Morin et Girouard (1999). La validation du GÉCEN a été effectuée entre novembre 1995 et juin 1997 dans plus d'une vingtaine d'écoles de la province du Québec. Au total, 328 parents ont accepté de compléter le GÉCEN-parent et 274 enseignants/intervenants scolaires ont accepté de compléter le GÉCEN-enseignant. Ces données nous ont permis de faire les analyses statistiques nécessaires afin de valider le GÉCEN et de constituer une base de données normatives pour les enfants présentant une déficience intellectuelle. Ce projet a été réalisé en grande partie grâce à la collaboration et à la participation active des parents qui nous ont permis également d'obtenir la collaboration des enseignants.

Les comportements problématiques sont souvent associés à la présence de troubles mentaux chez les personnes qui présentent une déficience intellectuelle (Charlot, Doucette & Mezzacappa, 1993; Reiss & Rojahn, 1994; Rojahn, 1994). Reiss et Rojahn (1994) ont rapporté une relation entre les comportements agressifs et la dépression. Les comportements agressifs, l'automutilation et l'agression envers les objets, parfois appelé la triarchie des comportements agressifs (National Institutes of Health, 1991), posent un défi de taille pour les parents qui tentent de garder à la maison leur enfant qui présente une déficience intellectuelle.

Même si plusieurs auteurs (Charlot, Doucette & Mezzacappa, 1993; Reiss & Rojahn, 1994 ; Rojahn, 1994) ont rapporté une forte relation entre la présence de comportements agressifs et la présence de certains troubles mentaux, il va sans dire que les comportements agressifs peuvent avoir une multitude de fonctions (c.-à-d.: communiquer un besoin,

renforcement positif ou négatif, exprimer un malaise physique, etc.). Donc, il est important d'avoir une démarche multimodale (Griffiths, Gardner & Nugent, 1998), incluant une évaluation de la santé mentale, lors de l'évaluation de la fonction des comportements problématiques.

INTERVENTION POUR COMPORTEMENTS AGRESSIFS EN RÉADAPTATION (ICARE)

Le Projet d'intervention pour comportements agressifs en réadaptation (ICARE; Bélanger, Tassé & Forget, 1997) tente d'outiller les parents d'adolescents présentant une déficience intellectuelle qui émettent des comportements agressifs. Ce programme d'intervention comprend deux volets: un premier volet d'intervention en situation de crise et un second volet de prévention et d'intervention à l'évaluation fonctionnelle des comportements agressifs. Tout comme Horner (1994), nous faisons la distinction suivante entre «évaluation fonctionnelle» et «analyse fonctionnelle». L'analyse fonctionnelle est une méthode employée pour faire une évaluation fonctionnelle. L'analyse fonctionnelle est par définition une approche empirique qui exige la manipulation systématique de l'environnement afin de confirmer ou d'infirmer les hypothèses quant à la fonction du comportement cible (Malcuit, Pomerleau & Maurice, 1995). Il n'est pas nécessaire d'avoir cette manipulation systématique de l'environnement dans l'évaluation fonctionnelle. Dans le cadre du projet ICARE l'évaluation fonctionnelle utilisera des données recueillies via les observations des parents et à l'aide d'une grille structurée afin d'établir des hypothèses quant aux fonctions du comportement agressif.

Dans le cadre du projet ICARE nous formons les parents à:

- . l'intervention en situation de crise;
- . et à l'évaluation fonctionnelle.

Le volet intervention en situation de crise est donné sur une période de 21 heures. Il comprend la

présentation des étapes d'une crise (voir: Charlebois & L'Abbé, 1997) et les procédures d'intervention psychologique et physique non abusives, inspirées de programmes existants (voir: Archambault, Boutin & Cloutier, 1988; Charlebois & L'Abbé, 1997; Enloe, Rekoske & Barmore, 1991; Groupe Hélène Quevillon, 1991). La formation à l'évaluation fonctionnelle est dispensée en 21 heures. Elle comprend une section sur les fonctions possibles d'un comportement problématique (voir: Fraser & Labbé, 1993; L'Abbé & Morin, 1995; Maurice & Tassé, 1995), une section sur les aspects qui peuvent influencer sur la qualité de vie d'une personne présentant une déficience intellectuelle ainsi qu'une dernière section qui expose une démarche structurée d'évaluation fonctionnelle multidimensionnelle inspirée du texte de Fraser et Labbé.

Le programme ICARE est en cours d'expérimentation afin de valider le contenu et les modalités de formation ainsi que pour mesurer l'apport de cette formation sur le stress parental, la qualité de vie et les comportements agressifs de la personne qui présente une déficience intellectuelle.

RÔLE DES PARENTS DANS CES PROJETS

Les parents ont participé activement au projet de validation du GÉCEN: ils ont consenti à la participation de leur enfant, à la collecte de données signalétiques, à remplir le GÉCEN-parent et ils ont accepté que l'enseignante de leur enfant remplisse le GÉCEN-enseignant. La validation du GÉCEN n'aurait pu être réalisée sans cette participation active de la part des parents. Les parents se sont impliqués à tous les niveaux du projet ICARE. Tout d'abord lors de la conception du projet. En effet, l'idée initiale de ce projet est venue de parents. Ensuite, certains parents ont participé au comité d'experts qui a révisé et commenté la première version du programme de formation. Suite aux commentaires et aux suggestions du comité d'experts, le programme de formation ICARE a été modifié. Les parents ont également participé activement au recrutement et à la phase d'expérimentation du programme de formation. Le

THE ROLE OF PARENTS IN THE EVALUATION AND INTERVENTION OF CHILDREN WITH DUAL DIAGNOSIS

This article briefly describe the construction of an evaluation instrument related to mental disorders and behaviour problems (Gécen: Grille d'évaluation pour enfants Nisonger) in children and adolescents. The Gécen is completed by the child's parent and teacher. The psychometric characteristics of this instrument are presented as well as its validation and standardization on a canadian population. We will also briefly describe a research project directed at training parents of adolescents with aggressive behaviours. This second research project is based on training the parents in interventions in crises and functional evaluation. The objectives of this program is to reduce aggressive behaviours in adolescents; increase adaptive behaviours and the quality of life of the family as well as diminishing their distress. These two projects could not have been realize without the active collaboration of the parents.

BIBLIOGRAPHIE

- AMAN, M. G. (1991) *Assessing psychopathology and behavior problems in persons with mental retardation: A review of available instruments*. Rockville, MD: U.S. Department of Health and Human Services.
- AMAN, M. G., TASSÉ, M. J., ROJAHN, J. & HAMMER, D. (1996) The Nisonger CBRF: A child behavior rating form for children with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 17*, 41-57.
- ARCHAMBAULT, L., BOUTIN, N. & CLOUTIER, M. (1988) *Intervention en situation de crise*. Saint-Jérôme, QC: Cégep de Saint-Jérôme.
- BÉLANGER, A., TASSÉ, M. J. & FORGET, J. (1997) Projet ICARE (Intervention pour comportements agressifs en réadaptation). *Revue francophone de la déficience intellectuelle, 8*, 71-74.
- CHARLEBOIS, R. & L'ABBÉ, Y. (1997) *Intervention en situation de crise: principes et techniques individuelles d'intervention*. Repentigny, QC: Association scientifique pour la modification du comportement.
- CHARLOT, L. R., DOUCETTE, A. C. & MEZZACAPPA, E. (1993) Affective symptoms of institutionalized adults with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation, 98*, 408-416.
- EATON, L. F. & MENOLASCINO, F. J. (1982) Psychiatric disorders in the mentally retarded: Types, problems, and challenges. *American Journal of Psychiatry, 139*, 1297-1303.
- ENLOE, R., REKOSKE, D. & BARMORE, W. (1991) *Nonviolent crisis intervention: Audio tape series*. Brookfield, WI: National Crisis Prevention Institute, Inc.
- FRASER, D. & LABBÉ, L. (1993) *L'approche positive de la personne... Une conception globale de l'intervention*. Laval, QC: Éditions Agence d'Arc.
- GRIFFITHS, D. M., GARDNER, W. I., & NUGENT, J. A. (1998) *Behavioral supports: Individual centered interventions. A multimodal functional approach*. Kingston, NY: NADD Press.

- GRUPE HÉLÈNE QUEVILLON (1991) *Intervention psychologique et physique non abusive*. Montréal, QC: Auteur.
- HORNER, R. H. (1994). Functional assessment: Contributions and future directions. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27, 401-404.
- HURLEY, A. D. & SOVNER, R. (1992). Inventories for evaluating psychopathology in developmentally disabled individuals. *The Habilitative Mental Healthcare Newsletter*, 11, 45-50.
- JACOBSON, J. W. (1990) Assessing the prevalence of psychiatric disorders in a developmentally disabled population. Dans: E. Dibble & D. B. Gray (Éds.), *Assessment of behavior problems in persons with mental retardation living in the community*, pp. 19-70. Rockville, MD: U.S. Department of Health and Human Services. Publication No. (ADM) 90-1642.
- L'ABBÉ, Y. & MORIN, D. (1995) *L'analyse du comportement: une approche évaluative multidimensionnelle*. Brossard, QC: Behaviora.
- LEVITAS, G. W. & REISS, S. (1983) Generality of diagnostic overshadowing across disciplines. *Applied Research in Mental Retardation*, 4, 59-64.
- MALCUIT, G., POMERLEAU, A. & MAURICE, P. (1995) *Psychologie de l'apprentissage: termes et concepts*. Paris: Edisem.
- MAURICE, P. & TASSÉ, M. J. (1995) Les comportements d'automutilation. Dans: S. Ionescu (Éd.), *La déficience intellectuelle: tome 2. Pratiques de l'intégration*. Paris: Éditions Nathan.
- NATIONAL INSTITUTES OF HEALTH (1991) Treatment of destructive behaviors in persons with developmental disabilities. (NIH Publication No. 91-2410). Bethesda, MD: Auteur.
- NEZU, C. M., NEZU, A. M. & GILL-WEISS, M. J. (1992) *Psychopathology in persons with mental retardation*. Champaign, IL: Research Press Co.
- REISS, S. (1988) *Reiss Screen for Maladaptive Behavior*. Worthington, OH: IDS Publishing Corporation.
- REISS, S. (1994) *Handbook of challenging behavior: Mental health aspects of mental retardation*. Worthington, OH: IDS Publishing Corporation.
- REISS, S., LEVITAS, G. W. & SZYSZKO, J. (1982) Emotional disturbance and mental retardation: Diagnostic overshadowing. *American Journal of Mental Deficiency*, 86, 567-574. Diagnostic overshadowing and professional experience with mentally retarded persons.
- REISS, S. & SZYSZKO, J. (1983) Diagnostic overshadowing and professional experience with mentally retarded persons. *American Journal of Mental Deficiency*, 87, 396-402.
- ROJAHN, J. (1994) Epidemiology and topographic taxonomy self-injurious behavior. Dans: T. Thompson & D. B. Gray (Éds.), *Destructive behavior in developmental disabilities: Diagnosis and treatment*, pp. 49-67. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- ROJAHN, J. & TASSÉ, M. J. (1996) Psychopathology in mental retardation. Dans: J. W. Jacobson & J. A. Mulick (Éds.), *Manual of diagnosis and professional practice in mental retardation*, pp. 147-156. Washington, DC: American Psychological Association.
- SCOTT, K. G., Swales, T. P. & Danhour, K. R. (1990) Critical issues in the assessment of childhood psychopathology: An overview of the current state of the art. Dans: E. Dibble & D. B. Gray (Éds.), *Assessment of behavior problems in persons with mental retardation living in the community*, pp. 1-17. Rockville, MD: U.S. Department of Health and Human Services. Publication No. (ADM) 90-1642.
- TASSÉ, M. J., AMAN, M. G., HAMMER, D. & ROJAHN, J. (1996) The Nisonger CBRF: Age and gender differences and normative data. *Research in Developmental Disabilities*, 17, 59-75.
- TASSÉ, M. J., GIROUARD, N. & MORIN, I. N. (1999) *Grille d'évaluation comportementale des enfants Nisonger*. Département de psychologie, Université du Québec à Montréal.
- TASSÉ, M. J., MORIN, I. N. & GIROUARD, N. (1999) *Traduction et validation canadienne-française du Nisonger Child Behavior Rating Form*. Soumis pour publication.
- TREMBLAY, G. (1994) Les outils d'évaluation facilitant l'identification des problèmes de santé mentale chez les personnes vivant avec une déficience intellectuelle. *Science et comportement*, 23, 175-188.

LA VIE PARALLÈLE DES BÉNÉFICIAIRES D'UN CENTRE D'ACCUEIL DE RÉADAPTATION

Michel Desjardins

Le présent article résume les conclusions d'une thèse de doctorat en anthropologie portant sur les systèmes de significations culturelles qui supportent le mode de vie et la rééducation sociale des personnes classées déficientes intellectuelles légères (Desjardins, 1998). L'étude a été réalisée auprès de dix-sept locataires d'une ressource résidentielle du Centre d'accueil Centres Marronniers. Les données ont été recueillies au moyen de deux techniques: l'observation participante et l'entrevue centrée. L'analyse des données révèle que les bénéficiaires du centre d'accueil vivent dans un monde à part, le monde de la rééducation sociale, qu'ils ne quitteront pour la plupart jamais. Les deux caractéristiques principales de ce monde sont présentées dans les sections qui suivent: (a) l'organisation sociale de la communauté des bénéficiaires et (b) les attributs mimétiques de la rééducation sociale. Finalement, l'article se clôt en interrogeant l'utilité de ce monde parallèle pour les bénéficiaires du centre d'accueil et pour la société.

LE CADRE ET L'OBJECTIF DE LA RECHERCHE

Cette recherche a été réalisée dans le cadre d'une thèse présentée à la Faculté des études supérieures de l'Université de Montréal en vue de l'obtention du grade de Philosophiae Doctor en anthropologie. Elle traite des dimensions culturelles de la rééducation sociale des personnes classées déficientes intellectuelles légères¹. Plus précisément, l'auteur y reconstruit et analyse les systèmes de significations culturelles qui supportent le mode de vie et la rééducation sociale de dix-sept locataires d'une ressource résidentielle située à Montréal, les Appartements Rosemont. Cet objet de recherche est resté relativement inexploré jusqu'à maintenant: les tenants de l'anthropologie et de la sociologie de la

déficience intellectuelle ont étudié plutôt la création culturelle de la déficience intellectuelle (Edgerton, 1979 et 1984; Mercer, 1973; Gateaux-Mennecier, 1990), les effets néfastes du stigmatisme de la déficience intellectuelle (Edgerton, 1967; Ryan *et al.*, 1980; Bodgan *et al.*, 1982; Koegel, 1986) et l'apprentissage de la déficience intellectuelle (Langness *et al.*, 1986). Les aspects sociaux et culturels de la rééducation sociale de ces personnes sont donc restés plus ou moins inexplorés jusqu'à ce jour. La présente étude vise à combler ce vide: elle décrit et analyse le rite de purification que la société québécoise a élaboré afin d'éradiquer la différence de ces personnes et de les intégrer à la vie collective.

-
1. L'auteur utilise l'expression «*personne classée déficiente intellectuelle*» afin d'affirmer les fondements culturels de la déficience intellectuelle. Autrement dit, il tient la déficience intellectuelle pour un fait institutionnel plutôt que pour un fait brut (Edgerton, 1979; Gateaux-Mennecier, 1990).

Michel Desjardins, Ph.D., 185- Rue Gounod, app. 6, Montréal (Québec), H2R 1A8.

LA POPULATION ÉTUDIÉE ET LES TECHNIQUES DE LA COLLECTE DES DONNÉES

Cette étude porte sur l'initiation à la normalité de dix-sept locataires de la résidence les Appartements Rosemont, un service d'appartements regroupés situé dans le secteur est de la ville de Montréal. Cette résidence accueille les bénéficiaires du centre d'accueil Centres Marronniers qui éprouvent des difficultés à s'adapter à la vie en appartement supervisé. Des éducateurs sont présents dans l'immeuble sept jours par semaine, vingt-quatre heures par jour. Ils initient sans relâche les locataires à l'autonomie résidentielle ainsi qu'aux divers aspects du vivre-normal; de l'hygiène corporelle à l'apprentissage du calcul et de la lecture. Cette formation n'excède pas en principe deux ou trois ans, au terme desquels les locataires sont relogés dans une résidence où ils sont plus autonomes ou dans un appartement supervisé. Les dix-sept locataires de cette ressource étaient classés déficients intellectuels légers par le service d'évaluation du centre d'accueil et ils provenaient de familles québécoises francophones. Ils étaient âgés entre vingt et un et quarante ans. Onze d'entre eux étaient des hommes et six des femmes. Ils ont été suivis par le chercheur durant une période de vingt-quatre mois, soit de janvier 1989 à décembre 1990.

Deux techniques ont été utilisées afin de recueillir les informations relatives au mode de vie et à la rééducation sociale des locataires: l'observation-participante et l'entrevue centrée. De janvier 1989 à avril 1990, soit pendant seize mois, le chercheur a observé leurs activités quotidiennes et leurs rencontres avec les éducateurs. Pendant qu'ils s'adonnaient à leurs tâches et à leurs activités coutumières, il notait dans un calepin: leurs gestes, leurs paroles, leurs conduites, leurs attitudes, leurs échanges avec leur entourage, les apprentissages qu'ils réalisaient, les objets qu'ils manipulaient, les lieux où ils évoluaient et la durée de leur inscription à cette activité. Cet exercice lui a permis de reconstruire graduellement - c'est-à-dire signe par signe, message par message, échange par échange et activité par activité - l'ensemble du mode de vie et de la rééducation sociale

des locataires.

Durant la seconde étape de la collecte des données, de mai à décembre 1990, le chercheur a effectué soixante-deux entrevues: cinquante avec des locataires, onze avec des éducateurs et une avec un des administrateurs du centre d'accueil. Quarante et une de ces entrevues ont été enregistrées sur bandes magnétiques puis transcrites de façon intégrale. Les vingt et une autres entrevues ont été recueillies de façon manuscrite. Selon leur disponibilité ou encore selon leur intérêt pour cette activité, les locataires ont été interrogés une fois (5 sur 17 locataires), trois fois (3 sur 17 locataires) ou quatre fois (9 sur 17 locataires). Les éducateurs et l'administrateur n'ont été rencontrés qu'une seule fois. Les entrevues avec les locataires ont porté sur dix thèmes: la vie en appartement; le travail; les activités de loisir; la vie de couple; les éducateurs; les autres bénéficiaires; la différence entre les bénéficiaires et les non-bénéficiaires; les pouvoirs de la rééducation sociale; l'accession à l'autonomie et au statut d'adulte; et, dixièmement, leurs projets pour l'avenir. Par contraste, les entrevues avec les éducateurs ont porté sur cinq thèmes: les objectifs de la rééducation sociale; les moyens utilisés afin d'atteindre ces objectifs; la capacité des bénéficiaires à répondre aux attentes de la société; la durée moyenne des séjours des bénéficiaires à la résidence les Appartements Rosemont, dans les plateaux de stage et au centre d'accueil; et, en dernier lieu, la finalité de la rééducation sociale. L'administrateur s'est lui aussi exprimé sur cinq thèmes: l'histoire du centre d'accueil et de la résidence les Appartements Rosemont; l'organisation des programmes de rééducation sociale du centre; les objectifs que poursuivent les éducateurs et les principes qui sont à la base de leurs interventions; la clientèle du centre d'accueil et des Appartements Rosemont; et, pour finir, l'efficacité des programmes actuels de rééducation sociale. Ces entrevues ont permis de recueillir l'exégèse que ces trois catégories d'acteurs font de la vie à l'intérieur du centre d'accueil et de la rééducation sociale des bénéficiaires.

LES FONDEMENTS DE LA SÉMIOLOGIE DE LA CULTURE

La présente recherche se démarque non seulement par son objet mais aussi par son cadre conceptuel qui s'inspire de la sémiotique de la culture (Geertz, 1973; Wagner, 1975; Schneider, 1976; D'Andrade, 1984; Singer, 1984)². Cette approche préconise l'étude des systèmes de significations que les membres d'une communauté utilisent afin de construire leur univers, de l'interpréter et d'y agir. L'être humain dépend en effet entièrement des systèmes de significations de sa culture afin de percevoir et de classer les éléments de l'univers, ainsi qu'afin d'élaborer ses pensées, de créer des artefacts, d'exprimer ses sentiments, de régler ses conduites et de fixer ses objectifs (Lakoff *et al.*, 1980; Levy, 1984; Lock, 1992). En un mot, comme le résume D'Andrade ici-bas, les systèmes de significations culturelles structurent l'ensemble de l'expérience humaine.

«Meaning in general, and cultural meaning systems in particular, do at least four different things. Meaning represent the world, create cultural entities, direct one to do certain things, and evoke certain feelings. These four functions of meaning - the representational, the constructive, the directive, and the evocative - are differentially elaborated in particular meaning systems but are always present to some degree in any system.» (1984: 96)

Les systèmes de significations culturelles qui structurent la rééducation sociale et le mode de vie des locataires des Appartements Rosemont ont donc été appréhendés dans leurs aspects à la fois représentatifs, constitutifs, évocatifs et directs (Daniel, 1984).

Les significations sont véhiculées par les signes non linguistiques et les signes linguistiques que les êtres humains s'échangent au fil de leurs rencontres (Turner, 1969; Geertz, 1973). La signification de ces signes ne peut cependant être établie de façon formelle, à savoir en faisant abstraction de leur usage

et de l'interprétation qu'en font les acteurs sociaux (Granger, 1965; James, 1968; Ricoeur, 1970; Singer, 1984). Le chercheur doit donc d'une part, étudier ces signes dans le cadre des pratiques signifiantes de la vie quotidienne et de l'autre, recueillir l'exégèse qu'en font leurs utilisateurs. Ces deux pôles de la signification - le pragmatique et l'exégétique - ont ainsi déterminé la sélection de nos deux techniques de collecte de données: l'observation participante et l'entrevue centrée.

LE PLAN DE LA MONOGRAPHIE ET LE CONTENU DU PRÉSENT ARTICLE

La monographie qui présente les résultats de l'analyse des données se divise en trois parties. Quatre des cinq chapitres de la Partie I traitent de la vie sociale³ des locataires dans différents contextes: la résidence les Appartements Rosemont; les centres de travail adapté; les entreprises du milieu; les salles de classe; les centres de loisir municipaux; les transports publics; les parcs circonvoisins; et, pour finir, les bals et les grandes fêtes qui rassemblent plusieurs bénéficiaires du centre d'accueil Centres Marronniers. Le cinquième chapitre est consacré aux pratiques, aux attitudes et aux valeurs conjugales des locataires. Le chapitre de la Partie II brosse le portrait que les locataires se font de leurs éducateurs et de la surveillance qui leur est imposée durant leur rééducation sociale. Les cinq chapitres de la Partie III examinent les techniques et les méthodes de la rééducation sociale. Ils présentent respectivement: les apprentissages auxquels les locataires sont soumis; le modèle de prestation des services; les étapes de la transition vers l'autonomie; les cadres à l'intérieur

-
2. Les recherches en anthropologie et en sociologie de la déficience intellectuelle se sont jusqu'ici inspirées principalement des théories de l'étiquette et des théories de l'apprentissage (Desjardins, 1994).
 3. Du point de vue de la sémiotique de la culture (Sahlins, 1979 : 16; D'Andrade, 1984: 110), l'organisation sociale n'est pas un élément indépendant de la culture mais bien un de ses sous-ensembles les plus importants.

desquels les apprentissages sont réalisés; et la durée moyenne des séjours à l'intérieur du centre d'accueil. Pour finir, le chapitre de conclusion dresse le bilan de ces descriptions et soulève la question de l'efficacité et de l'utilité de la rééducation sociale.

Le présent article porte sur la matière du dernier chapitre de la monographie. Il résume les lignes de force des descriptions ethnographiques et évalue l'utilité de la rééducation sociale. Ces informations sont regroupées dans les trois sections qui suivent. La première dresse le bilan de l'organisation sociale de la communauté des bénéficiaires. La section suivante décrit le monde reconstruit à l'intérieur duquel les locataires vivent et se rééduquent: ce monde reproduit en miniature, à une échelle réduite, celui de la société globale. La dernière section discute de l'utilité de la rééducation sociale pour les bénéficiaires et pour la société québécoise.

LA COMMUNAUTÉ PARALLÈLE DES BÉNÉFICIAIRES

Même s'ils se fondent dans l'espace urbain, les bénéficiaires du centre d'accueil Centres Marronniers constituent une communauté parallèle: ils vivent presque exclusivement entre eux et ils n'établissent à peu près aucun contact avec les autres citoyens⁴. Ils ont beau se récréer dans des centres de loisir municipaux, travailler dans des manufactures, suivre des cours dans des écoles de quartier et habiter des immeubles, ils vivent toujours dans un monde à part et au sein d'une communauté parallèle, la communauté des bénéficiaires. Nous examinons dans cette section les principales caractéristiques de cette communauté.

La communauté des bénéficiaires se caractérise

d'emblée par sa fragmentation en une myriade de petits groupes. En effet, les bénéficiaires ne forment pas un bloc monolithique: ils évoluent plutôt à l'intérieur de plusieurs petits groupes disséminés aux quatre coins de la ville. Ils fréquentent leurs voisins à la résidence, leurs collègues au travail, leurs camarades durant les cours, leurs compagnons durant les activités du Module loisir, les autres danseurs durant les bals des Marronniers, ainsi de suite. Ces groupes sont pour la plupart relativement instables: les arrivées et les départs sont fréquents. Les bénéficiaires sont donc constamment associés à de nouveaux camarades et à de nouveaux amis. Les mêmes règles sont appliquées à l'intérieur de chacun de ces groupes; elles protègent la dignité des bénéficiaires, leur sécurité et leur appartenance à une collectivité. Elles peuvent être ramenées à quatre énoncés essentiels:

Règle 1 - Les bénéficiaires sont tous égaux sur le plan de l'autorité;

Règle 2 - Aucun bénéficiaire n'a le droit d'exclure ou de rejeter ouvertement ses semblables;

Règle 3 - Les agressions physiques ou morales sont prohibées entre les bénéficiaires;

Règle 4 - Les bénéficiaires sont solidaires les uns des autres et ils se supportent mutuellement.

Les éducateurs sont les gardiens de ces règles: ils contrôlent les conflits entre les bénéficiaires et s'assurent de la participation de chacun à la vie collective.

Sur un autre plan, qui ne contredit qu'en apparence la règle 1, les bénéficiaires sont répartis en FORTS et en FAIBLES⁵. Les plus FORTS sont ceux qui se

4. Cette constatation s'applique à l'ensemble des bénéficiaires du centre d'accueil Centres Marronniers. Les déplacements quotidiens du chercheur en compagnie des locataires de la résidence les Appartements Rosemont l'ont, en effet, initié à la vie sociale de l'ensemble de la communauté des bénéficiaires.

5. Cette hiérarchie ne contredit pas la règle 1 car elle n'est associée à aucune forme d'autorité: elle ne procure que du prestige et un mode de vie valorisé, non le pouvoir.

conforment le plus aux codes de la normalité et qui sont les plus autonomes. Ils sont jugés plus adultes que leurs camarades et jouissent, par le fait même, d'une réputation et d'un prestige supérieurs. L'attribution de ces statuts reste cependant contextuelle: par exemple, un bénéficiaire peut être jugé FORT sur le plan résidentiel et FAIBLE sur le marché du travail. Chaque bénéficiaire est donc porteur non pas d'un mais de plusieurs statuts qui varient selon le contexte. Les bénéficiaires accordent énormément d'importance à ces désignations et à ces classifications. Elles leur permettent à la fois de se situer les uns par rapport aux autres et de se fixer un but dans la vie: devenir plus autonomes et accroître constamment leur prestige auprès de leurs pairs.

En somme, les bénéficiaires tirent de nombreux avantages de leur appartenance à une communauté parallèle. Ils n'ont en effet accès à une vie sociale normale - c'est-à-dire à un milieu où ils peuvent prétendre au pouvoir, au prestige, à l'égalité, à la rivalité, au respect, à la fraternité, à la solidarité, à l'amitié, à la sexualité et à l'amour - que parmi leurs pairs, c'est-à-dire à l'intérieur de leur communauté institutionnelle, dans la marge. Ce constat permet de mieux comprendre pourquoi la majorité d'entre eux hésitent, malgré leur désir de devenir des adultes et des personnes comme les autres, à rompre définitivement avec leur communauté et à s'intégrer pleinement à la société globale.

LE MONDE MINIATURE DES BÉNÉFICIAIRES

Les bénéficiaires vivent également dans un monde à part, un monde parallèle qui a été conçu spécialement pour eux par les professionnels de la rééducation sociale. Nous l'appellerons pour le moment le monde du centre d'accueil, le monde adapté. Ce monde repose sur une série de trompe-l'oeil, de faux-semblants et d'imitations qui donnent l'illusion que les bénéficiaires vivent dans le même monde que le reste de la population. Ce mimétisme s'observe, par exemple, dans les espaces qu'ils occupent: la façade de leurs immeubles est semblable à celle des immeubles voisins, leurs ateliers sont construits dans

des parcs industriels, ils utilisent les équipements de loisir de la collectivité et, en dernier lieu, leurs cours se déroulent dans des écoles de quartier. La normalité de ces lieux n'est cependant qu'apparente, ils présentent tous de nombreux écarts par rapport aux cadres conventionnels. Ainsi, l'organisation sociale de la résidence les Appartements Rosemont se démarque de celle des immeubles usuels:

- . elle est communautaire;
- . elle est réglée par un système de clans;
- . elle se ramifie jusque dans les lieux de travail, de formation et de loisir des locataires;
- . en sus, elle gravite autour d'un personnage inhabituel: l'éducateur qui supervise l'ordre des appartements et les relations entre voisins.

De même, les bénéficiaires du centre accomplissent tous des tâches qui sont adaptées à leurs capacités; ceci est vrai aussi bien lorsqu'ils oeuvrent en milieu de travail régulier que dans un Centre de travail adapté. Ils travaillent lentement, leur labeur n'est pas rémunéré par leur employeur (il font des stages ou reçoivent des subventions de l'Etat), le temps de travail de plusieurs d'entre eux est écourté et ils éprouvent presque tous des problèmes de ponctualité ou d'assiduité. Dans le même esprit, leurs loisirs se déroulent habituellement dans des cadres spéciaux: la ligue de quille des Marronniers, les soirées théâtrales du Module loisir, les bals de l'association des bénéficiaires, les olympiades adaptées, ainsi de suite. Ils se mesurent alors à des adversaires qu'ils peuvent vaincre ou à des spectateurs qu'ils peuvent impressionner. Les cours sont eux aussi adaptés aux capacités des bénéficiaires:

- . ils sont allégés;
- . ils servent à la croissance personnelle plutôt qu'à l'obtention d'un emploi;
- . leurs diplômes attestent la participation de l'élève plutôt que ses apprentissages.

Pris dans leur ensemble, ces nombreux écarts font que les bénéficiaires vivent dans un monde différent du nôtre, qui en est le simulacre (Deleuze, 1969) et qui le reproduit à une échelle réduite, en miniature, tel une oeuvre d'art (Cocteau, 1957; Lévi-Strauss, 1962; Goodman, 1978). D'où l'ambiguïté de ce monde, à la fois si semblable et si différent du nôtre, si proche et si lointain, si similaire et si radicalement distinct.

Les locataires ne perçoivent cependant pas leurs cadres de vie exactement de cette façon. Ils affirment en effet très souvent que la résidence Rosemont est un immeuble comme les autres, que leurs stages équivalent à des emplois, que leurs diplômes de participation ont la même valeur que les diplômes de leurs frères ou de leurs soeurs, que les médailles qu'ils gagnent aux olympiades spéciales ont autant de valeur que celles des olympiens. Selon cette vision, leur monde ne s'opposerait pas au nôtre mais s'y confondrait, s'y imbriquerait de façon indélébile. Lorsqu'ils s'expriment ainsi, les bénéficiaires adoptent l'attitude du magicien ou du prêtre pour qui «le semblable produit le semblable» (Mauss, 1950) et pour qui «le paraître fait l'être» (Caillois, 1938; Schwimmer, 1985). La représentation acquiert alors la valeur d'un sacrement: elle ne figure plus le réel, elle l'est (Bateson, 1977). Les locataires associent un troisième postulat à leurs représentations du réel: «le décor fait apparaître le personnage» (Bachelard, 1942). La normalité de leur monde se reflète, disent-ils, sur eux; elle les affecte. Elle les rend normaux ou si on veut, elle fait d'eux des adultes. Ces trois postulats permettent aux locataires d'affirmer à la fois la normalité de leur monde et la leur. Ils proclament alors qu'ils sont des locataires comme les autres, de vrais travailleurs, d'authentiques champions et des élèves émérites. Ils ne figurent pas la normalité, ils sont normaux: leur environnement entier le confirme. La rupture entre le portrait et le modèle, entre l'acteur et le personnage, ne tient plus dans ces conditions: le paraître est investi de l'être.

Les locataires ne se définissent évidemment pas toujours ainsi. En d'autres occasions, ils soulignent l'écart entre leur monde et le nôtre, entre eux et nous. Ils se plaignent alors de ne pas jouir de la même

autonomie que tout le monde et d'être traités en inférieurs: ils subissent le joug des éducateurs, il n'ont pas de salaires réguliers et ils sont rejetés ou ridiculisés par les personnes normales. Les locataires pondèrent ces frustrations le plus souvent en soulignant les progrès qu'ils ne cessent de réaliser au centre d'accueil. Ils s'améliorent tout le temps, répètent-ils inlassablement, et bientôt ils seront eux aussi des personnes normales, des adultes comme les autres. Ils adhèrent alors à un quatrième postulat, celui de la tranfiguration initiatique: «à force de se rééduquer et de se corriger, les bénéficiaires deviendront tous un jour des personnes normales» (Eliade, 1965). De fait, constatent-ils, l'écart entre leur monde et le nôtre, entre eux et nous, s'est constamment rétréci depuis leur arrivée au centre d'accueil. Un jour, dans un temps indéterminé, il s'effacera donc entièrement. Ce jour-là, concluent les locataires, ils seront des personnes normales: ils auront enfin un vrai emploi, ils seront mariés à une personne normale avec qui ils auront des enfants, ils posséderont eux aussi une voiture et ils gîteront dans une spacieuse maison. Ils auront finalement atteint leur objectif: ils seront nous.

Les bénéficiaires⁶ oscillent constamment entre ces deux visions de leur monde et d'eux-mêmes selon leurs intérêts ou selon les circonstances. La première confirme l'authenticité de leurs simulacres (ils sont nous), la seconde corrobore l'efficacité du dépassement personnel (ils seront nous). Les bénéficiaires passent de l'une à l'autre de ces visions comme nous passons nous-mêmes de la vie quotidienne à l'expérience esthétique, c'est-à-dire sans se formaliser de leur discontinuité ou de leurs contradictions (Cassirer, 1953; Gadamer, 1976; Veyne, 1983). Lorsqu'ils veulent mettre en évidence les progrès qu'ils réalisent ou leur but dans la vie, ils adhèrent à la seconde vision. Par contre, ils se réclament de la première lorsqu'ils veulent affirmer leur humanité ou bien la normalité de leur mode de

6. Cette observation s'applique également aux bénéficiaires du centre d'accueil qui ne résident pas à la résidence les Appartements Rosemont.

vie⁷.

L'UTILITÉ DU MONDE DE LA RÉÉDUCATION SOCIALE

Malgré les efforts titanesques qu'ils déploient afin d'éradiquer leur différence, la majorité des bénéficiaires ne compléteront jamais leur initiation et ne s'intégreront jamais à la société. Ils resteront toujours des néophytes qu'on confine dans un monde parallèle, à la périphérie de la vie collective⁸. Comme tous les êtres impurs, ils ne quitteront jamais leur marge, leur monde à part (Caillois, 1950; Bataille, 1965; Turner, 1967). Une question s'impose alors: la rééducation sociale est-elle inutile?⁹ À quoi sert une initiation qui n'a pas de terme? À quoi servent tous les efforts que les bénéficiaires déploient afin de nous ressembler? À quoi sert l'imitation de la vie usuelle? Que retirent les bénéficiaires et la société de la situation actuelle ou si on veut, de cette transition permanente? En un mot, pour reprendre l'expression de Foucault (1975), à quoi sert l'échec de la rééducation sociale? Cette question peut être traduite de la façon suivante: à quoi sert le monde parallèle que la rééducation sociale engendre? Les paragraphes qui suivent proposent deux séries de réponses à cette question: la première a trait aux intérêts des bénéficiaires, la seconde à ceux de la société.

-
7. Les éducateurs et l'administrateur partagent ces deux visions du monde du centre d'accueil et des bénéficiaires. Leur première vision affirme que les bénéficiaires vivent dans le même monde que les autres citoyens, c'est-à-dire que leur monde n'est pas un «monde comme si». La seconde valorise les nombreux progrès que les bénéficiaires réalisent durant leur rééducation sociale.
 8. Durant les entrevues, les éducateurs et l'administrateur ont tous dressé ce bilan du devenir des locataires des Appartements Rosemont ainsi que de la majorité des bénéficiaires du centre d'accueil Centres Marronniers.
 9. Les éducateurs et l'administrateur ont soulevé cette question à plusieurs reprises durant les entrevues ou dans le cadre de conversations informelles.

Le monde parallèle du centre d'accueil procure aux personnes classées déficientes intellectuelles, en premier lieu, un groupe d'appartenance. Ce groupe leur assure l'indispensable accès au pouvoir, à la dignité, au prestige, à l'égalité, à la rivalité, à la fraternité, à la solidarité, à l'amitié, à la sexualité et à l'amour. En second lieu, les programmes du centre d'accueil proposent aux bénéficiaires multiples activités de formation qui leur permettent d'une part, de réduire leur différence et de l'autre, de vivre des réussites et de se valoriser: ils deviennent des personnes normales. Cette quête donne un sens à leur existence. En dernier lieu, leur mimétisme leur permet de se fondre dans le paysage urbain, de participer symboliquement au fonctionnement de la société et de sublimer leur altérité (Bachelard, 1942; Durand, 1964; Baudrillard, 1979). En ce sens, nous pouvons affirmer que le «monde comme si» du centre d'accueil procure aux bénéficiaires un supplément d'être qui rend leur rupture avec le monde plus supportable ou, si l'on préfère, moins étouffante. Cette liste d'avantages démontre que le monde du centre d'accueil améliore de façon marquée la qualité de vie et le bien-être des bénéficiaires, et ce, même s'il ne les intègre pas à la société.

Le monde parallèle des bénéficiaires sert également les intérêts de la société, et ce, de plusieurs façons. Premièrement, il procure une identité sociale et un lieu à ces êtres inadaptes: il les classe parmi les déficients intellectuels et les place dans une institution, le centre d'accueil. Là, ils vivent claustrés sous la surveillance vigilante d'éducateurs. Ainsi casés, ils ne peuvent plus contrarier «*le fonctionnement habituel au plan réel ou symbolique*» (Guillaume, 1978: 20) de la société. En second lieu, les trompe-l'oeil de ce monde cèlent la ségrégation des bénéficiaires et créent l'illusion que la société est parfaitement homogène, sans déviants ni marginaux. En troisième lieu, ce monde est présenté comme un service d'intégration sociale plutôt que comme un enclos, ce qui renforce son invisibilité. En dernier lieu, le centre d'accueil protège le statu quo en situant

la source des inadaptations sociales dans les individus plutôt que dans la société: les interventions visent principalement les bénéficiaires. La ségrégation des personnes classées déficientes intellectuelles atteint, grâce à ces quatre avantages, un degré de raffinement inédit auparavant: elle est à la fois absolue et invisible. On n'a plus besoin de la légitimer, elle est devenue imperceptible. De fait, la majorité des acteurs du milieu de la déficience intellectuelle - les bénéficiaires, les intervenants, les administrateurs, les associations de parents, les technocrates et les chercheurs universitaires - affirment que ces personnes vivent maintenant dans la communauté et qu'elles ne sont plus ségréguées.

CONCLUSION

En définitive, la société québécoise adopte une attitude ambivalente à l'égard des personnes classées déficientes intellectuelles: elle n'intègre que celles qui réussissent à surmonter leurs dépendances. Les autres - et notamment les dix-sept locataires que nous avons étudiés ainsi que de la majorité de leurs camarades du centre d'accueil Centres Marronniers - sont exclues de la vie collective et séquestrées dans un monde parallèle, le monde du centre d'accueil. Ce monde miniature offre cependant des avantages pour ces personnes: il leur permet de s'agréger à une communauté de pairs, de participer symboliquement à la vie collective et, par la magie du mimétisme, de

nier tant leur différence que leur réclusion (Baudrillard 1979). La société y trouve elle aussi son compte: elle isole ces personnes de son centre vital et couvre leur enclos d'un voile qui lui donne une apparence conventionnelle. Ce faisant, elle résout la contradiction entre sa peur de l'impureté¹⁰ et le respect de ses principes fondateurs: la charte des droits de l'homme, la déclaration de l'O.N.U. sur les droits des personnes handicapées et la charte des droits et libertés de la personne du Québec.

Il ressort de ce qui précède que le discours officiel offre une vision mystificatrice ou du moins erronée de la réalité. En effet, le centre d'accueil Centres Marronniers n'a pas pour mandat d'intégrer les personnes classées déficientes intellectuelles à la société mais plutôt de camoufler et d'adoucir leur réclusion. La déficience intellectuelle demeure donc un tabou dans la société québécoise et la rééducation sociale n'est pas, contrairement à ce qu'affirme le discours officiel, un rite de purification mais de relégation: elle n'intègre pas à la vie collective. Nous ignorons malheureusement si cette situation est spécifique à ce centre d'accueil ou si elle est usuelle: la culture des autres centres de services en déficience intellectuelle n'ayant pas encore été décrite. Malgré tout, cette première recherche éclaire certains des principaux enjeux associés à l'intégration sociale des personnes classées déficientes intellectuelles et fournit des éléments de discussion qui enrichiront, nous l'espérons, le débat entourant ce projet humanitaire.

10. Comme le précise Cazeneuve, «ce qui échappe à la règle, ce qui est anormal, se présente d'emblée comme impur» (1971: 64).

THE DUAL LIFE PATTERNS OF PERSONS LIVING IN A READAPTATION CENTER

This article summarizes the conclusions of an anthropological Ph.D. thesis dealing with the cultural meaning systems that structure the way of life and the social reeducation of mentally retarded persons. Seventeen lodgers from a residential home have been studied. The data has been collected from participant observation and interviews. The information gathered reveals that the lodgers live in a parallel world, the world of social reeducation, that they will never leave. This world shows two main characteristics: (a) a particular social organization and (b) the mimetic attributes of social reeducation. Finally, the author considers the utility of that parallel world for the retarded person and for society.

BIBLIOGRAPHIE

- BACHELARD, G., (1942) *L'eau et les rêves. Essai sur l'imagination de la matière*. Paris: José Orti, éd.
- BATAILLE, G., (1965) *L'érotisme*. Paris: de Minuit, éd.
- BATESON, G., (1977) *Vers une écologie de l'esprit - Tome 1*. Paris: du Seuil, éd.
- BAUDRILLARD, J., (1979) *De la séduction*. Paris: Galilée, éd.
- BOGGAN, R., TAYLOR, S., (1982) *Inside Out: The Social Meaning of Mental Retardation*. Toronto: University of Toronto Press.
- CAILLOIS, R., (1938) *Le mythe et l'homme*. Paris: Gallimard, éd.
- CAILLOIS, R., (1950) *L'homme et le sacré*. Paris: Gallimard, éd.
- CASSIRER, E., (1953) *Language and Myth*. New York: Dover Publications Inc.
- CAZENEUVE, J., (1971) *Sociologie du rite. Tabou, magie, sacré*. Paris: Presses Universitaires de France, éd.
- COCTEAU, J., (1957) *La difficulté d'être*. Monaco: Du Rocher, éd.
- D'ANDRADE, R.G., (1984) *Cultural Meaning Systems In: Shweder, S.A., LEVINE, R.A., Culture Theory: Essays on Mind, Self, and Emotion*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DANIEL, V.E., (1984) *Fluid Signs: Being a Person the Tamil Way*. Berkeley: University of California Press.
- DELEUZE, G., (1969) *Logique du sens*. Paris: De Minuit, éd.
- DESJARDINS, M., (1994) Les pouvoirs du signe: histoire de l'anthropologie de la déficience intellectuelle, à travers l'oeuvre de Robert B. Edgerton. In: Hébert, A., Doré, S., de Lafontaine, I., *Elargir les horizons: Perspectives scientifiques sur l'intégration sociale*. Sainte-Foy: MultiMondes, éd.
- DESJARDINS, M. (1998) *La rééducation sociale comme système de significations culturelles, le cas de la déficience intellectuelle légère*. Montréal: Faculté des études supérieures, Université de Montréal.
- DURAND, G., (1964) *L'imagination symbolique*. Paris: Presses Universitaires de France, éd.
- EDGERTON, R.B. (1967) *The Cloak of Competence: Stigma in the Lives of Mentally Retarded*. Berkeley: University of California Press.
- EDGERTON, R.B., (1979) *Mental Retardation*. Cambridge: Harvard University Press.
- EDGERTON, R.B., (1984) *Anthropology and Mental Retardation: Research Approaches and Opportunities. Culture, Medecine and Psychiatry, No 8, 25-48*.
- ELIADE, M., (1965) *Le sacré et le profane*. Paris: Gallimard, éd.
- FOUCAULT, M., (1975) *Surveiller et punir: naissance de la prison*. Paris: Gallimard, éd.

- FQCRPDI (1994) *Rôle et orientation des CRPDI: Une perspective écologique*. Montréal: Fédération québécoise des centres de réadaptation pour les personnes présentant une déficience intellectuelle, éd.
- GADAMER, H.-G., (1976) *Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*. Paris: du Seuil, éd.
- GATEAUX-MENNECIER, J., (1990) *La débilité légère, une construction idéologique*. Paris: Editions du Centre Nationale la Recherche Scientifique.
- GEERTZ, C., (1973) *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books Publishers, Inc.
- GOODMAN, N., (1978) *Ways of Worldmaking*. Indianapolis: Hackett Publishing Company.
- GUILLAUME, M., (1978) *Eloge du désordre*. Paris: Gallimard, éd.
- GRANGER, G.G., (1965) *Objet, structure et signification. Revue internationale de philosophie*, 19^e année, Fas 3-4.
- JAMES, W., (1968) *Le Pragmatisme*. Paris: Flammarion, éd.
- KOEGEL, P., (1986) You Are What You drink: Evidence of Socialized Incompetence in the Life of a Mildly Retarded Adult. In: Langness, L.L., Levine, H.G., *Culture and Retardation: Life Histories of Mildly Retarded Persons in American Society*. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company.
- LAKOFF, G., JOHNSON, M., (1980) *Metaphors We Live By*. Chicago: The University of Chicago Press.
- LANGNESS, L.L., TURNER, J.L., (1986) It Wasn't Fair: Six years in the Life of Larry B. In: Langness, L.L. et Levine, H.G., *Culture and Retardation: Life Histories of Mildly Retarded Persons in American Society*. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company.
- LÉVI-STRAUSS, C., (1962) *La pensée sauvage*. Paris: Plon, éd.
- LEVY, R.I., (1984) Emotion, Knowing, and Culture. In: Schweder, R.A., LeVine, R.A., *Culture Theory: Essays on Mind, Self and Emotion*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LOCK, G., (1992) *Wittgenstein: Philosophie, logique, thérapeutique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- MAUSS, M., (1950) *Sociologie et anthropologie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- MERCER, J.R., (1973) *Labelling the Mentally Retarded: Clinical and Social Systems Perspectives on Mental Retardation*. Berkeley: University of California Press.
- RICOEUR, P., (1970) Structure, signification et langage. In: Collectif, *Pourquoi la philosophie*. Montréal: Presses de l'Université du Québec à Montréal.
- RYAN, J., THOMAS, F., (1980) *The Politics of Mental Retardation*. Londres: Pelican Books, ed.
- SAHLINS, M., (1976) *Culture and Practical Reason*. Chicago: The University of Chicago Press.
- SCHNEIDER, D.M., (1976) Notes Toward a Theory of Culture. In: Basso, K., Selby, E., *Meaning in Anthropology*. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- SCHWIMMER, E., (1985) Exprimer l'inexprimable. *Anthropologica*, N.S. vol. XXVII, nos 1-2.
- SINGER, M., (1984) *Man's Glassy Essence : Explorations in Semiotic Anthropology*. Bloomington: Indiana University Press.
- TURNER, V., (1969) *The Ritual process: Structure and Anti-structure*. New York: Cornell Paperbacks.
- VEYNE, P., (1983) *Les Grecs ont-ils cru à leurs mythes?* Paris: du Seuil, éd.
- WAGNER, R., (1975) *The Invention of Culture*. Chicago: The University of Chicago Press.